COLECCIÓN
DIDÁCTICA
INFANTIL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Didáctica de la Música

PEARSON
Prentice Hall

Pilar Pascual Mejía

Didáctica de la Música para Educación Infantil

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Didáctica de la Música para Educación Infantil

Pilar Pascual Mejía
Profesora de la Escuela Universitaria ESCUNI
adscrita a la Universidad Complutense

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PEARSON
Prentice Hall

Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

Datos de catalogación bibliográfica

Pilar Pascual Mejía
Didáctica de la Música para Educación Infantil
PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid, 2006

ISBN 10: 84-8322-303-1
ISBN 13: 978-84-8322-714-5
Materia: Didáctica y metodología 37.02

Formato: 17 x 24 Páginas: 336

Todos los derechos reservados.
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. del Código Penal).

DERECHOS RESERVADOS
© 2006 PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
C/ Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

Pilar Pascual Mejía
Didáctica de la Música para Educación Infantil

ISBN 10: 84-8322-303-1
ISBN 13: 978-84-8322-303-1
Depósito Legal: M-

Equipo editorial:
Editor: Alberto Cañizal
Técnico editorial: Elena Bazaco
Equipo de producción:
Dirección: José Antonio Clares
Técnico: Tini Cardoso
Diseño de cubierta: Equipo de Diseño de Pearson Educación, S. A.
Composición: DiScript Preimpresión, S. L.
Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Este libro ha sido impreso con papel y tintas ecológicos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tabla de contenidos

PARTE I. EL UNIVERSO DE LA MÚSICA 1

CAPÍTULO 1. Aproximación a la música 3

1.1. Concepto de música 4
1.2. Breve reseña histórica de la educación musical 5
1.2.1. Edad Antigua 5
1.2.2. Edad Media 7
1.2.3. Edad Moderna 8
1.2.4. Edad Contemporánea 8
1.3. La educación musical en la actualidad 10
1.3.1. Características de la música actual 10
1.3.2. El camino por recorrer en la educación musical 11

CAPÍTULO 2. El sonido 13

2.1. El sonido 14
2.2. El silencio 15
2.3. El ruido 15
2.4. Los parámetros del sonido 16
2.4.1. La altura 16
2.4.2. La duración 17
2.4.3. La intensidad 17
2.4.4. El timbre 18
2.5. Producción del sonido en los instrumentos musicales 19
2.5.1. La vibración en los instrumentos de cuerda 19
2.5.2. La vibración de una columna de aire 20
2.5.3. La vibración en los instrumentos de percusión 21

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 3. El lenguaje musical 23

3.1. Definición del lenguaje musical 25
3.2. La representación básica de la altura: pentagrama, notas, claves 26
3.3. La representación básica de la duración: figuras y silencios 28
3.4. El ritmo 30
3.4.1. Pulso y compás 30
3.4.2. Los signos de prolongación 33
3.4.3. El tempo 34
3.4.4. Cambios de acentuación 35
3.4.5. Compás. Subdivisión 36
3.4.6. Grupos de valoración especial 36
3.5. Dinámica 36
3.6. La melodía 37
3.6.1. Los intervalos 38
3.6.2. Las alteraciones 39
3.6.3. Las escalas 40
3.7. La armonía 42
3.7.1. Tonalidad y modalidad 42
3.7.2. Los acordes 42
3.7.3. Consonacias y disonancias 43
3.8. La textura 43
3.9. La forma 43

PARTE II. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA 47

CAPÍTULO 4. Importancia de la educación musical dentro de la educación general e incidencia de la música en el aprendizaje infantil 49

4.1. La educación musical en la Educación Infantil 50
4.2. Valor educativo de la educación musical en la Educación Infantil 51
4.2.1. La música en las primeras etapas de la vida 51
4.2.2. Contribución de la música al desarrollo de la inteligencia 53
a. Contribución al desarrollo psicomotor 53
b. Contribución al desarrollo lingüístico 54
c. Contribución al desarrollo cognitivo 55
d. Contribución al desarrollo emocional 56

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4.3. Implicaciones educativo-musicales de la teoría de las inteligencias múltiples 57
4.3.1. Inteligencia musical e inteligencias múltiples 57
4.3.2. El desarrollo de las aptitudes musicales 59
a. Genética o educación 59
b. El autoconcepto 60

CAPÍTULO 5. El desarrollo de las capacidades musicales 63

5.1. La psicología aplicada a la música 65
5.1.1. Campos de la psicología aplicada a la música 65
5.1.2. El sentido rítmico 66
5.1.3. La evaluación de las aptitudes musicales 66
5.1.4. La inteligencia musical 68
5.1.5. La teoría de los hemisferios cerebrales 69
5.1.6. Diferencias de sexo en las aptitudes y actitudes musicales 69
5.2. El desarrollo de las capacidades musicales 70
5.2.1. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo I de Educación Infantil 71
5.2.2. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo I de Educación Infantil (0 a 3 años) 74
a. El primer año 74
b. Dieciocho meses 75
c. Dos años 76
d. Dos años y medio 76
e. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 0 a 3 años 76
5.2.3. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo II de Educación Infantil 78
5.2.4. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo II de Educación Infantil (3 a 6 años) 80
a. 3 años 80
b. 4 años 81
c. 5 años 83
d. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 3 a 6 años 84

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 6. La música de la Educación Infantil en los métodos pedagógico-musicales 87

6.1. Metodologías de la educación rítmica 88
6.1.1. Método Dalcroze 88
6.1.2. Método Orff 90
a. El cuerpo como instrumento 91
b. La palabra 91
c. La canción 91
d. Los instrumentos 92
6.1.3. Método Suzuky 93
6.2. Metodologías de la educación auditiva 94
6.2.1. Método Willems 94
a. La audición: escuchar, reconocer y reproducir 95
b. El ritmo 97
6.2.2. Método Martenot 98
6.3. Metodologías de la educación vocal 101
6.3.1. Método Kodály 101
a. La voz: primer instrumento 101
b. El oído relativo 102
c. La fonomimia 102
6.3.2. Método Ward 103

PARTE III. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 105

CAPÍTULO 7. Programación de la educación musical en Educación Infantil 107

7.1. Aproximación a la didáctica de la música en la Educación Infantil: currículo 109
7.1.1. Docente: quién 110
7.1.2. Discente: a quién, para quién 111
7.1.3. Los centros de Educación Infantil: dónde y cuándo 111
7.1.4. Para qué: finalidades y objetivos 112
a. Finalidades 112
b. Objetivos 112

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b.1. Los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil 113
b.2. Objetivos del área de expresión musical 113
7.1.5. Contenidos 114
a. Contenidos específicos del área de música en Educación Infantil 114
b. Las áreas de la ducación musical en Educación Infantil 115
7.1.6. Metodología 119
a. Los rincones en la Educación Infantil 119
b. La metodología de la educación musical en Educación Infantil 121
c. Cómo estructurar las sesiones de educación musical 121
7.1.7. Evaluación 126
a. Concepto y características 126
b. Tipos de evaluación 126
c. Criterios de evaluación 127
d. Instrumentos de evaluación 128
7.2. La programación de la educación musical en la Educación Infantil 129
7.2.1. Niveles de concreción del currículo 129
7.2.2. Las unidades didácticas 131
a. Estructura de la unidad didáctica 131
b. Ejemplo de unidad didáctica 131

CAPÍTULO 8. Materiales y recursos en educación musical 141

8.1. El taller y el rincón de música 143
8.1.1. El taller de música 143
a. Características 144
b. Mobiliario y equipamiento 144
c. Los materiales didácticos de educación musical en Educación Infantil 145
c.1. Instrumentos musicales 145
c.2. Juguetes sonoros 149
c.3. Materiales diversos para la construcción de instrumentos en el aula 150
c.4. Material de psicomotricidad y dramatización 150
c.5. Accesorios musicales 150
d. Las tecnologías audiovisuales y de la comunicación en el aula de música 151

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8.2. El rincón de música 153
8.3. Los materiales didácticos específicos de las principales metodologías 154
8.3.1. Método Dalcroze 154
8.3.2. Método Kodály 154
8.3.3. Método Willems 155
8.3.4. Método Martenot 155
8.3.5. Método Orff 156

PARTE IV. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL 159

CAPÍTULO 9. La educación auditiva 161

9.1. Incidencia de la educación auditiva en la educación musical 163
9.1.1. Escuchar y oír, procesos diferentes 163
9.1.2. Educación auditiva como globalizadora de las otras áreas de la educación musical 164
9.2. Desarrollo de la sensorialidad auditiva 165
9.2.1. Programación de la educación auditiva 165
9.2.2. Objetos sonoros 166
9.2.3. Métodos y técnicas 167
a. Métodos de discriminación auditiva 167
b. Técnicas de discriminación auditiva 167
9.2.4. La discriminación de los parámetros del sonido 170
a. Sonido y silencio 170
b. Localización de los sonidos en el espacio 171
c. El timbre 171
d. La altura 173
e. Intensidad 176
f. Duración 176
9.3. La audición de obras musicales 178
9.3.1. El proceso de la audición musical 178
9.3.2. Programación de la audición de obras musicales 180
a. Objetivos 180
b. Contenidos 180

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c. Cuándo 182
d. Dónde 182
e. Cómo o metodología 182
9.3.3. La audición activa 182
a. Planos de la audición 183
b. Técnicas y recursos de audición activa 183

CAPÍTULO 10. La educación rítmica 187

10.1. Incidencia de la educación rítmica en la educación musical 189
10.1.1. Educación rítmica en la Educación Infantil 189
10.1.2. Bases de la educación rítmica en la Educación Infantil 190
a. El movimiento corporal 191
b. La danza 191
c. La expresión corporal 192
d. La palabra 192
e. Los instrumentos musicales 194
10.2. El desarrollo del sentido rítmico 197
10.2.1. Fundamentos del ritmo 197
a. El pulso o la pulsación 197
b. La acentuación 198
c. Los ritmos básicos 199
10.2.2. Programación de la educación rítmica en Educación Infantil 200
10.3. La educación rítmica y el desarrollo psicomotor 201
10.3.1. Concepto de psicomotricidad 201
10.3.2. Contribución de la educación rítmica al desarrollo psicomotor 202
10.3.3. El esquema corporal como soporte de la educación rítmica 203
a. El tono 203
b. La respiración 204
c. La relajación 205
d. Conductas motrices de base 207
e. Conductas perceptivo-motrices 209
10.4. La danza en la educación rítmica 213

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.4.1. Aportaciones de la danza 213
10.4.2. Metodología de la danza en Educación Infantil 213
10.4.3. Selección del repertorio de danzas 214

CAPÍTULO 11. La educación vocal y el canto 217

11.1. Incidencia de la educación vocal en la educación musical 219
11.1.1. La canción y la educación vocal en la Educación Infantil 219
a. La canción como medio de expresión 219
b. Canción y expresión verbal 220
c. Canción y formación integral 220
d. Canción y educación emocional 221
e. El canto, globalizador de las otras áreas de la educación musical 221
11.1.2. La voz como instrumento musical 222
a. La voz es el primer instrumento 222
b. Técnica vocal. El aparato vocal 223
11.1.3. Evolución de la voz 227
11.2. Desarrollo de la educación vocal en la Educación Infantil 230
11.2.1. Programación del canto coral en infantil 230
a. El canto coral 230
b. Problemas que pueden plantearse en el canto 231
11.2.2. Criterios de selección del repertorio 233
a. Criterios específicamente musicales 233
b. Criterios psicopedagógicos 237
11.3. Metodología y recursos didácticos del canto 238
11.3.1. Técnica vocal 238
11.3.2. La imitación 239

ANEXOS 241

ANEXO I. Cancionero de Educación Infantil 243

ANEXO II. Repentización 269

ANEXO III. Glosario de términos musicales 291

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO IV. Contenido del CD 309

Bibliografía 313

Vídeos de Educación Infantil 320

Otras referencias 320

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE I

El universo de la música

Capítulo 1. Aproximación a la música

1.1. Concepto de música
1.2. Breve reseña histórica de la educación musical
1.3. La educación musical en la actualidad

Capítulo 2. El sonido

2.1. El sonido
2.2. El silencio
2.3. El ruido
2.4. Los parámetros del sonido
2.5. Producción del sonido en los instrumentos musicales

Capítulo 3. El lenguaje musical

3.1. Definición del lenguaje musical
3.2. La representación básica de la altura: pentagrama, notas, claves
3.3. La representación básica de la duración: figuras y silencios
3.4. El ritmo
3.5. Dinámica
3.6. La melodía
3.7. La armonía
3.8. La textura
3.9. La forma

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 1

Aproximación a la música

Contenidos

1.1. Concepto de música
1.2. Breve reseña histórica de la educación musical
  1.2.1. Edad Antigua
  1.2.2. Edad Media
  1.2.3. Edad Moderna
  1.2.4. Edad Contemporánea
1.3. La educación musical en la actualidad
  1.3.1. Características de la música actual
  1.3.2. El camino por recorrer en la educación musical

En la actualidad, la música está presente en distintos ámbitos de la cultura, las artes, las diversiones, en la comunicación humana. Sonido y música invaden la vida moderna, especialmente en la de los jóvenes, para quienes la música desempeña un papel fundamental como medio de identificación personal y social. Por otro lado, sonidos, música y ruidos forman parte de nuestra cotidianeidad, tanto en los distintos ambientes en los que vivimos como en los medios de comunicación, difundidos a través de los diversos medios tecnológicos. Hoy los límites entre los estilos –música clásica, música popular moderna, música folklórica– son algo difusos, conviven todo tipo de tendencias musicales; la música se ha democratizado, llega a un público más amplio, gracias a la difusión y abaratamiento de los aparatos de reproducción del sonido, y los medios de comunicación de masas basan parte de su éxito en el impacto que genera la repetición constante de los productos musicales. Este capítulo se aproxima al concepto de la música y realiza un breve recorrido por la historia de la música y sus distintas concepciones pedagógicas. Por último, analiza la situación de la música en la actualidad y plantea los retos a los que se enfrenta la pedagogía musical en general y, específicamente, en la Educación Infantil.

1.1. Concepto de música

Etimológicamente, *música* proviene de la palabra griega *musike* y del latín *musa*. El significado era entonces más amplio que el actual, ya que englobaba a la danza, a la poesía y a lo que nosotros entendemos como propiamente música.

Definir el término *música* es arriesgado, debido a la complejidad de la música en la actualidad. A lo largo de los siglos se han dado múltiples definiciones, pues históricamente la música ha sido objeto de distintos significados. Por otro lado, la música puede ser considerada como arte, como ciencia o como lenguaje y adquiere también distinto contenido según se la considere en relación con los sentidos, los sentimientos y la afectividad, la inteligencia, la sensorialidad, el lenguaje o la moral. Willems (1981) realizó una selección de definiciones de la música y las agrupó según su afinidad. A continuación se muestran algunas de ellas:

- En relación con el más allá: «Todo lo que ocurre en el cielo y en la tierra está sometido a las leyes musicales» (Isidoro de Sevilla).
- En relación con el ser humano: «La música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa, es una voz humana que se expresa» (Chopin).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• En relación con la sensorialidad: «La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído» (Rosseau).

• En relación con la afectividad: «La música es el lenguaje del sentimiento, es el arte de expresar una agradable sensación de sentimientos a través de los sonidos» (Leibniz).

• En relación con la moral y la ética: «No se puede poner en duda que la música contiene el germen de todas las virtudes» (Lutero).

• En relación con la ciencia: «La música es un ejercicio secreto de aritmética, y quien se libra de él ignora que maneja números» (Leibniz).

La definición más difundida de *música* afirma que es el arte de combinar los sonidos en el tiempo. El sonido y las combinaciones de sus parámetros son los medios donde la música se expresa en realidad. La percepción de estas cualidades depende de la percepción auditiva, las sensaciones, la comprensión del oyente, el material acústico, la preparación musical, el ordenamiento, los sistemas tonales, etc.

1.2. Breve reseña histórica de la educación musical

Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía musical de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál fue el origen de la música, sus funciones, la evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc. La historia contemporánea necesita del estudio de los tiempos pasados para comprender mejor los hechos posteriores. El primer gran referente es el pensamiento educativo de la antigua Grecia, porque es allí donde se recoge y transmite el patrimonio de las culturas de civilizaciones precedentes.

1.2.1. Edad Antigua

En la Edad Antigua, la música era apreciada por su alto valor educativo. Decía Platón que si pudiera elegir la música que escuchaban e interpretaban los jóvenes, podría determinar la sociedad que producirían. La Antigua Grecia estaba convencida de que la música «educa», y ésta es la clave de una filosofía que desgraciadamente no se ha mantenido viva hasta nuestros días.

Los estudios sobre los pueblos primitivos nos sugieren que el hombre desde los tiempos más remotos ha usado la voz y ha descubierto las posibilidades sonoras de su cuerpo, pies, manos, etc., para acompañar rítmicamente sus cantos; y que probablemente también utilizaría otros instrumentos (piedras, huesos, troncos), al darse cuenta de que podía producir sonidos con ellos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La música en las civilizaciones avanzadas de la antigüedad está vinculada con el culto religioso y con las manifestaciones rituales (Mesopotamia, Palestina, Egipto, China y muchos otros pueblos del Oriente cercano y lejano) y es un elemento importante en sus vidas. La música del pueblo hebreo es bien conocida gracias a las innumerables referencias musicales de la Biblia: cantos religiosos en los templos o salmos que se acompañan con instrumentos musicales.

Para todas las civilizaciones antiguas la música desempeñó una función social, pero para los griegos tuvo además una función educativa, pues vieron la necesidad de difundir su práctica en el seno de la sociedad y de incluirla en el sistema educativo. Todas las escuelas de los filósofos de la época coincidían en la importancia de la música y hacían recomendaciones sobre la necesidad de que fuese practicada desde las edades tempranas.

La obra de Platón está llena de música; tanto en *Las Leyes* como en *La República* se la describe como instrumento educativo indispensable, además de considerarla fuente de placer o de ciencia. En *Las Leyes* aparecen sus orientaciones sobre la educación musical: el libro VII señala la importancia de los juegos en las edades tempranas (3-6 años) y la necesidad de mecer o balancear a los niños mientras se les canta una canción de cuna para que se relajen. Posteriormente, Aristóteles introduce el término *paideia*, la más alta formación que puede lograr el hombre al adquirir una forma de cultura a través del espíritu y del cuerpo. La paideia considera que la educación propiamente dicha comienza en los primeros años de vida, en el hogar, como un tipo de educación social, inculcando buenas costumbres y modales; será la madre, la niñera o la nodriza, la encargada de ello. Los griegos conceden mucha importancia a las primeras etapas de la vida, por lo que las familias pudientes eligen niñeras con buena dicción porque consideran que ahí comienza la iniciación en la tradición cultural; el niño va a entrar en el mundo de la música a través de las canciones de cuna, y en el de la literatura por medio de los cuentos que se le relata. También se recoge la importancia del juego y la manipulación de objetos de diversas características, por ejemplo, la de matracas (Marrou, 1970: 173).

La música está presente en la teoría educativa de Aristóteles, para quien todo conocimiento proviene de los sentidos y para quien son tres las etapas de que se compone el proceso educativo: la vida física, el instinto y la razón. La primera etapa correspondería a la actual etapa de educación infantil y, en ella, según Aristóteles, el niño ha de jugar, adquirir buenos hábitos, reconocer el fin placentero de la música y entretenerse con la práctica musical y la audición de juguetes como el sonajero. La segunda etapa transcurre hasta la pubertad y en ella, la gimnasia y la música son fundamentales para la educación moral. La tercera etapa llega hasta los 21 años y dedica los tres primeros años a los estudios musicales. Respecto al estudio de la música, la considera un arte de enorme importancia, sobre todo por su influencia en el dominio de las pasiones (Moreno, 1986: 89).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La civilización romana, más allá de su relación con en teatro y los espectáculos de circo, también introdujo el canto en todos los aspectos de la vida social, en el trabajo, en las actividades de recreo, en las ceremonias religiosas, de amor y satíricas, así como en los grandes festejos. Tanto en Grecia como en Roma las intenciones pedagógicas no se orientan a la formación de músicos, sino a desarrollar los conocimientos melódicos y rítmicos precisos para ser un buen orador. Por último, tuvieron gran importancia las hermandades de músicos profesionales, lo que indica la existencia de un oficio musical reconocido.

1.2.2. Edad Media

En la civilización cristiana, la educación significaba perfección, alcanzar todas las facultades humanas, las naturales y las sobrenaturales. La música formaba parte de la liturgia y desempeñaba un papel importante dentro de ella. El canto era la mejor forma de expresar los sentimientos religiosos, la alabanza a Dios, la súplica y la acción de gracias. El valor pedagógico de la música iba más allá, ya que se dotaba a la música de «un valor religioso porque está hecha de números, y por tanto de armonía, hasta el punto de poderse cantar en el interior de uno, sin emitir sonidos desde el instante en que cantamos vueltos hacia Dios» (Fubini, 1990: 84). Además, para San Agustín[1] y para Boecio, la música adquiere otro significado: por encima de todo es ciencia. Boecio supuso una transición entre la Edad Antigua y la Edad Media, porque actualizó los conceptos desde un punto de vista «científico» y señaló la importancia de la música en la educación. Durante la Baja Edad Media, en la mayoría de las catedrales, monasterios y parroquias, se fundaron escuelas con el objetivo muy definido de enseñar a cantar a los niños para que acompañasen los oficios religiosos, lo cual incluía la enseñanza de la música. No obstante, los maestros eran pocos y su preparación no era buena, los métodos eran muy memorísticos y se seguía una disciplina muy rígida y severa. Hacia el siglo x, estas escuelas de canto y música se convierten en una forma de educación y preparación al sacerdocio. Los niños se alojaban en las casas de los canónigos, donde eran sus sirvientes, pero después se pasó a un sistema más colegial en el que los niños se trasladaban a colegios.

El nacimiento de las lenguas vulgares tuvo gran repercusión en la música medieval, porque trajo como consecuencia el nacimiento de la música profana. Los tropos, composiciones que consistían en añadir textos inventados, explicaciones y narraciones a los textos autorizados por San Gregorio (590-604) para la liturgia, y las cruzadas darían como fruto el nacimiento de los juglares y

[1] San Agustín es el autor de uno de los más importantes tratados medievales que argumentan el valor educativo de la música: *De Musica*, en cuyos volúmenes se presenta la métrica y la estética musical.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

trovadores; que, en definitiva, serían los informadores de las crónicas de lejanos países. Los juglares eran de origen popular, cantantes y acróbatas que narraban historias de batallas lejanas; los trovadores en cambio eran generalmente hombres cultos que escribían su propia poesía, no en latín, sino en su lengua romance vernácula. La música era mayoritariamente vocal y los instrumentos se utilizaban para acompañar el canto en la música profana o para la danza; sin embargo, en la Iglesia, para el culto se utilizaba el órgano. El canto y la práctica del órgano eran los contenidos fundamentales de enseñanza musical y fuera de la Iglesia apenas hay referentes escritos.

1.2.3. Edad Moderna

El nuevo clima cultural del Renacimiento se refleja también en la música, aunque con cierto retraso en comparación con las otras artes. La música comienza a separarse de la poesía y la liturgia, y una de sus funciones llega a ser la de «mover los afectos» (Fubini, 1990: 133). Se inicia la diferenciación del papel del compositor y del intérprete, y a partir de ahora la música se compone pensando fundamentalmente en el destinatario, normalmente la corte, que impulsaba las creaciones musicales. Los gobernantes que protegían la música y las otras artes eran hombres cultos que aprendían también a tocar instrumentos. La música estaba socialmente bien considerada y se componía para ser percibida por los sentidos y ser fuente de expresión del sentimiento humano. Además, el desarrollo del pensamiento empírico y de la ciencia conllevó el desarrollo y perfeccionamiento de determinados instrumentos musicales, muy complicados y sofisticados (órganos, claves y violas), que exigían intérpretes capaces de ejecutar una técnica instrumental compleja, y que además necesitaba de refinamiento y habilidad para tocar ante un público cada vez más exigente. De esta forma, va adquiriendo cierta dignidad el «tañedor de instrumentos». En la Edad Media se consideraba al ministril como ignorante, pero ahora es alguien importante porque compone y toca obras de dificultad.

La Contrarreforma luterana del siglo XVI y la alta consideración que Lutero otorgaba a la música, ya que le atribuye un poder redentor y tranquilizador frente al mal, hizo que ésta tuviera un papel importante. En la liturgia luterana los fieles participan cantando colectivamente en alemán, por lo que es necesario que todos los jóvenes se eduquen musicalmente en la escuela, pues la música es un instrumento de elevación hacia Dios.

1.2.4. Edad Contemporánea

A partir del siglo XVIII, en el contexto sociopolítico de la monarquía absoluta y en los albores de la Revolución francesa, con una fuerte aristocracia y una clase burguesa creciente, la música pasa a ser un arte más popular, con un público cada vez mayor y más exigente. La música ya no es sólo patrimonio de la Igle-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sia o de la Corte, surgen los primeros conciertos públicos y se pone de moda la enseñanza de la música, especialmente entre las mujeres. Es también la época del filósofo Rosseau, cuyas ideas sobre la educación han ejercido una enorme infuencia en la pedagogía. Rousseau considera que la música es el verdadero lenguaje universal y que es conveniente el aprendizaje del solfeo; además, aconseja la enseñanza de numerosas canciones simples y de texto fácil a los niños pequeños.

El aprendizaje profesional de la música se realiza prioritariamente en las Capillas de Música de las Iglesias, donde se formaban los niños cantores que, tras la muda de la voz, solían convertirse en instrumentistas, cantores, compositores o maestros de capilla.

El pensamiento del siglo XIX también se ocupa de la música desde distintas corrientes: el romanticismo, que la considera como expresión de sentimientos; el nacionalismo, que despierta el interés folklórico y la expresión nacional a partir de la música popular; el impresionismo, que pretende impactar o impresionar al oyente. A finales del XIX y comienzos del XX, se produce un importante proceso de renovación pedagógica con la creación de las «Escuelas Nuevas», que pretenden que la educación musical abarque al hombre en su totalidad, que sea activa, participativa y dirigida a toda la población. Son los llamados métodos activos: Dalcroze, Martenot, Kodály y, posteriormente, Orff y Willems. Gracias a estos métodos[2], la educación musical consiguió salir de la austeridad y dio los primeros pasos hacia el juego y hacia la creatividad musical.

También los grandes pedagogos de la educación infantil (Froebel, Decroly, María Montessori y las hermanas Agazzi) señalan la importancia de la música en la educación infantil y describen orientaciones específicas sobre cómo deberían llevarse a cabo las actividades musicales en el aula (Calvo y Bernal, 2000: 18).

La música culta experimentó numerosos cambios en el siglo pasado. A principios del XX, en Viena, la corriente musical más revolucionaria y con mayor influencia posterior fue el expresionismo musical con su técnica dodecafónica. La música sufrió alteraciones muy importantes que afectaron a los cuatro elementos del sonido. Las nuevas técnicas de grabación del sonido permitieron el desarrollo de la experimentación de músicas con elementos electrónicos, el inicio de la industria discográfica y la participación de la música en el recién inventado cine sonoro. En Estados Unidos, país convertido en una gran potencia política y económica, se desarrolla un tipo de música nacional que recoge las aportaciones del jazz tanto en la música culta (Gershwin, Copland, etc.) como en la popular urbana. Occidente deja de considerarse el centro del mundo

[2] Los métodos de la Escuela Nueva se abordan en este volumen en el capítulo n.º 6.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y admite influencias de otras culturas: descubre el exotismo oriental con un interés no de tipo folklórico, como en el nacionalismo, sino etnológico y de investigación musical.

En la segunda mitad del siglo XX, pedagogos como John Paynter y Murray Schafer consideran el sonido y el ruido como formas de expresión musical, emplean grafías no convencionales y señalan la importancia de insistir en el desarrollo de la creatividad musical como paso previo a una posterior educación musical. A comienzos del siglo XXI, la pedagogía musical se enfrenta, como veremos en el siguiente punto, a una sociedad consumista y globalizada en la que tenemos acceso a la música de todo el planeta (Maneveau, 1993).

1.3. La educación musical en la actualidad

En las siguientes líneas se describen brevemente aquellos aspectos de la música actual que tienen inevitables repercusiones educativas en la pedagogía musical, tanto en general como en la Educación Infantil.

1.3.1. Características de la música actual

Los profundos cambios que se han dado en las ciencias y en la tecnología han provocado una transformación de la sociedad y de la cultura, que han afectado significativamente a la música. Para Adell (1998) la música es hoy un hecho social en el que participan no sólo la notación y los instrumentos, sino toda una serie de fenómenos sociales. Según indica, la gente utiliza la música, especialmente la popular, para responder a cuestiones referentes a su propia identidad y a su propio hedonismo.

En líneas generales, el panorama de la música actual se caracteriza por un fuerte impacto tecnológico que origina como consecuencia cambios en la creación musical, una amplia difusión, una fuerte comercialización, incluso en el mundo del arte, y la fusión de estilos.

Por otro lado, desde que Edison creó el fonógrafo hasta hoy, la reproducción de la música ha experimentado grandes avances (disco plano a 150 revoluciones por minuto, disco microsurco, el Long Play, cassette, compact disc, DVD, CD-Rom, MP3, Internet), lo que hace que la música esté al alcance de la mayoría de la población, incluso de los niños de Educación Infantil.

La electricidad y la informática aplicadas a la música han permitido modificar radicalmente la creación y la composición, de manera que hoy, mediante las tecnologías, se puede componer sin una formación académica. Ambas, además de lograr que la música culta y la popular se difundan en más lugares y a más gente, han cambiado por completo la creación y difusión de la música popular llamada moderna o urbana y han contribuido a la globalización de la música,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

homogeneizando los gustos musicales internacionales y creando una fuerte industria del disco. Crece el consumo de todo tipo de música en un mercado que mayoritariamente favorece la uniformidad, la homogeneización de los gustos y la ausencia de sentido crítico. La fuerte comercialización de la música de masas conlleva un gran peligro educativo, ya que ésta es habitualmente «estéril, homogeneizada y carente de integridad artística», pues su único común denominador es la medición de audiencias televisivas, ventas de libros, discos, etc. (Hardgreaves, 1998: 202).

Por otra parte, el mundo de la música actual es muy variado; en la aldea global escuchamos un tipo de música que se caracteriza por una mezcolanza en todos los aspectos. La moderna música folk realiza una fusión de los estilos actuales (sobre todo el rock) con los ritmos, temas y melodías tradicionales. Para ello, se recurre a menudo a los instrumentos más modernos o se actualizan algunos autóctonos, por ejemplo, gaitas electrónicas.

1.3.2. El camino por recorrer en la educación musical

Si la música ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, también lo han hecho sus implicaciones educativas. En relación con el uso de los medios de difusión, no podemos obviar que la relación con la música ha cambiado: apenas ya que se escucha música en vivo, sino que sobre todo se escucha música grabada e incluso se producen los discos por medios electrónicos. Dice Maneveau (1993: 20) que «el discurso musical está ahora a disposición de todo poseedor de discos o cassetes, quien de este modo se convierte en dueño absoluto de iniciar o suspender su concierto cuando quiera». La escuela de educación infantil debe favorecer, por el contrario, la práctica activa de la música mediante el uso de la voz y las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo.

Además, como consecuencia también de la difusión de las grabaciones, asistimos a una absoluta invasión sonora en nuestras vidas de algo que se etiqueta como «música»: el supermercado, el restaurante, el ferrocarril, el aeropuerto, la playa, el mar abierto, la montaña (Maneaveau, 1993). Este tipo de «música» no requiere de la percepción ni el más mínimo esfuerzo, es como un telón de fondo que penetra en el oído del oyente, aunque éste no quiera.

Más que en cualquier otra época de la historia, la música tiene una utilización comercial, como medio de influir en la venta en los supermercados y grandes almacenes e incluso puede utilizarse como agresión, a muchos decibelios.

Dice Akoschly (1998: 179) que la música se ha convertido en una de las principales industrias, tanto en el ámbito discográfico como multimedia, en el cine y la televisión. «La televisión ejerce una particular influencia sobre los niños, provocando adhesión sin discernimiento, sin libre elección. Receptores

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

obedientes adoptan el éxito de turno reemplazándolo cuando pierde vigencia por otro igualmente efímero». La mayor parte de la música se escucha por efecto de la moda, por lo que se hace necesario enseñar a oír música con sentido crítico y desarrollar una auténtica educación del consumidor. Es especialmente preocupante que, por efecto de las campañas discográficas, los gustos musicales de los niños pequeños empiecen a parecerse, en edades cada vez más tempranas, a los de los preadolescentes.

Todos estos argumentos demuestran que a comienzos del siglo XXI la educación musical es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada, en función de sus recursos o sus talentos excepcionales, sino que debe recibir un tratamiento serio y riguroso desde la Educación Infantil. Para ello, es necesario que el profesor de Educación Infantil haya adquirido, a lo largo de la formación inicial y de la formación permanente, las capacidades musicales y pedagógicas que le permitan desarrollar los contenidos del área y que, por otro lado, disponga de los recursos materiales necesarios.

En este volumen se señalan las excelentes aportaciones de la música y la educación musical, para la Educación Infantil, y se indican cuáles son sus finalidades y medios. A modo de introducción, consideramos que la pedagogía musical, especialmente en la Educación Infantil, deberá caracterizarse por lo siguiente:

- Considerar el sonido musical y el no musical (ruidos, sonidos del ambiente).
- La integración de todo tipo de músicas: contemporánea, «clásica» o culta, popular moderna y folklórica, así como las de otras culturas no occidentales.
- El trabajo global de la percepción y la expresión musicales (vocal, instrumental y corporal).
- La priorización de los procedimientos y actitudes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 2

El sonido

Contenidos

2.1. El sonido
2.2. El silencio
2.3. El ruido
2.4. Los parámetros del sonido
  2.4.1. La altura
  2.4.2. La duración
  2.4.3. La intensidad
  2.4.4. El timbre
2.5. Producción del sonido en los instrumentos musicales
  2.5.1. La vibración en los instrumentos de cuerda
  2.5.2. La vibración de una columna de aire
  2.5.3. La vibración en los instrumentos de percusión

El oído humano es capaz de diferenciar más de 400.000 sonidos, aunque no puede escucharlos todos. Por ejemplo, no puede percibir las ondas sonoras inferiores a 20 hertzios y tampoco las rápidas, ultrasónicas que miden más de 20.000 hertzios. La percepción es la interpretación de los datos que llegan a la persona a través de los sentidos; el cerebro analiza y estructura esas impresiones. En la percepción intervienen el oído externo (oído físico que recoge las vibraciones) y el oído interno (psicológico, imaginativo). Se trata de un proceso objetivo, pero también subjetivo. Gracias a la percepción sonora nos relacionamos con nuestro medio ambiente; el mensaje sonoro constituye un contacto muy importante con el mundo sensorial y sus sensaciones son fundamentales para el conocimiento humano, ya que sin la percepción del oído no es posible la comunicación oral.

El mundo moderno es especialmente ruidoso; los sonidos acompañan al ser humano a diario, procedentes de distintos ámbitos: domésticos, la calle, el tráfico, los medios de transporte, la música ambiental de los comercios, los medios de comunicación, etc. Nuestro oído está sometido a una sobresaturación sonora, sobre todo en las grandes ciudades y en zonas muy industrializadas. Las investigaciones realizadas tanto en el campo de la acústica como en el de la tecnología afirman que vivir entre la polución ambiental mengua la sensibilidad auditiva y las capacidades para atender y escuchar, tanto sonidos musicales como no musicales. La didáctica de la música dota a la percepción sonora de la relevancia que merece, no sólo en la educación musical, sino como actitud ante la vida: su objetivo son las personas, niños sobre todo, que no son suficientemente auditivas, les falta receptividad o bien no muestran interés por esta función, aun teniendo el órgano auditivo completamente sano.

En este capítulo realizamos un recorrido por los elementos físicos de la música: el sonido, el ruido, el silencio, los parámetros del sonido. Analizamos cómo son percibidos y proponemos algunas orientaciones para su didáctica en educación infantil.

2.1. El sonido

El sonido es la materia prima de la música. En términos físicos el sonido se define como una agitación del aire producida por la vibración de un cuerpo elástico. Sin embargo, una definición completa no puede ignorar que el sonido es también una percepción, es la sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos y transmitido por un medio elástico como el aire.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El sonido se propaga a una velocidad máxima de 340 metros por segundo, casi un millón de veces más lento que la luz, de ahí, por ejemplo, la diferencia entre la percepción visual del rayo y el sonido del trueno; en el agua, en cambio, el sonido se propaga a mayor velocidad (1.500 m/s).

Fenómenos sonoros

Como onda sonora, el sonido está sometido a los fenómenos de reflexión, reverberación, eco, resonancia, etc. Nos detendremos brevemente en estos últimos por tener un mayor interés pedagógico.

- El **eco** es el rebote del sonido contra cualquier superficie dura, que hace que oigamos el sonido después del sonido original. El eco también es una forma musical elemental, basada en la repetición.
- La **reverberación** se define como un eco múltiple que, al sonar inmediatamente después del sonido original, lo alarga deformándolo. Las salas de conciertos se construyen con pantallas que eviten la reverberación; las salas de cine antiguas usaban cortinas y las modernas se acondicionan para evitar este efecto.
- La **resonancia** se produce porque la oscilación de las ondas sonoras hace fluctuar la presión del aire y provoca que un objeto empiece a vibrar por la influencia de otro.

2.2. El silencio

El silencio suele definirse como lo contrario del sonido, aunque las diferencias entre sonido y silencio no están tan claras. El silencio total es casi imposible de conseguir, porque incluso nuestro propio cuerpo es fuente de movimiento y de sonido; siempre queda el silencio interior del cuerpo vivo y la actividad frenética de la mente. Se cuenta la anécdota de que el compositor John Cage compuso la obra *A 4.33 para cualquier instrumento o combinación de instrumentos*, que consiste en la interpretación de exactamente cuatro minutos y treinta y tres segundos de silencio. Se comprobó la dificultad de producir el silencio, especialmente por el público que asiste a la interpretación.

2.3. El ruido

El sonido se diferencia del ruido en la regularidad y la armonía: el sonido se produce por vibraciones regulares y, en alguna medida, vibraciones armónicas; el ruido es producido por vibraciones irregulares, que nos dan una sensación confusa carente de una entonación determinada. Un ruido es, también, el sonido de algo que no deseamos escuchar. Hoy en día las fronteras entre ruido

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y música no están muy bien delimitadas y no se puede excluir el ruido de la música. Sonido y ruido participan en la música contemporánea (música concreta, música serial, música futurista, utilización de sonidos no musicales, etc.) y también en la música electrónica y algunos estilos de la popular moderna (emisión de sonidos vocálicos, creación de timbres diversos, etc.).

La didáctica de la música debe orientar adecuadamente la emisión y recepción de ruidos. Los niños, incluso en la educación infantil, deben tomar conciencia de que hacer ruido sin sentido significa ocasionar graves daños a la salud. Escuchar música a elevado volumen o gritarle a alguien muy cerca del oído puede producir los siguientes efectos: sordera (por la presión a la que sometemos al oído cuando la intensidad sonora es muy alta y muy reiterativa); falta de claridad sonora o enmascaramiento (en la audición simultánea de dos sonidos de distinta altura o frecuencia e intensidad, si uno de ellos supera al otro con cierta diferencia, el más débil puede llegar a ser inaudible y se dificulta además la correcta audición del más intenso), y desequilibrios psíquicos producidos por la presencia continua de ruidos que afectan a nuestro equilibrio nervioso produciendo agresividad, mal humor, violencia y enfermedades como la depresión.

Por otro lado, el ruido puede ser objeto de expresión artística, por lo que se ofrecerán en la escuela infantil juegos y actividades que experimenten con las posibilidades acústicas de distintos ruidos cercanos a su entorno.

2.4. Los parámetros del sonido

Otra forma de definir el sonido viene dada por el análisis de sus principales cualidades o parámetros. Los parámetros del sonido son la altura o tono, la duración, la intensidad o volumen y el timbre.

2.4.1. La altura

La altura es la frecuencia o número de vibraciones por segundo, siendo una oscilación completa igual a un ciclo. La medida de la frecuencia se expresa mediante el Hertzio[1] (Hz), que es un ciclo por segundo. Por tanto, al decir que la frecuencia de un sonido es 440 Hz/s, estamos indicando que se producen 440 ciclos completos de la vibración en un segundo. Es importante conocer esto porque el tono de referencia para el sistema musical occidental quedó establecido, en la Segunda Conferencia Internacional para el Diapasón de Londres, en

[1] El nombre de la medida de la vibración se debe al físico alemán Henrich R. Hertz (1857-1894).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1939, en el que corresponde a 440 Hz a 20 ºC, exactamente el sonido *la* del diapasón[2].

Musicalmente, la altura da lugar a los sonidos agudos, graves, los tonos de la escala musical, los intervalos, los semitonos, la aparición de la melodía y la armonía.

En la didáctica de la Educación Infantil deben trabajarse el contraste agudo-grave, la discriminación de tonos o alturas y la diferenciación de voces, objetos e instrumentos que emiten sonidos agudos y/o graves.

2.4.2. La duración

La duración es una cualidad que depende del tiempo que dura el movimiento vibratorio que origina el sonido. Para que el sonido produzca una sensación clara de altura son necesarios 1,20 segundos de duración. Depende de dos factores: el amortiguamiento o fenómeno por el cual cuando pulsamos un sonido sigue sonando (propio de los instrumentos de cuerda o algunos de percusión escolar, como el metalófono) y la voluntariedad (el sonido cesa según la intención del intérprete).

La notación de la duración fue relativa durante muchos siglos y existieron diversos sistemas de escritura hasta llegar al actual. Empezó a anotarse como valor absoluto desde que se inventó el metrónomo[3] a principios del siglo XIX.

Musicalmente, la duración da lugar a sonidos largos y cortos, las figuras musicales, los diferentes ritmos, el valor del silencio, accelerandos y ritardandos, tempo, etc. Al igual que otras cualidades del sonido, la duración de un instrumento se ve mediatizada por las características físicas de aquél, por ejemplo, la tuba emite sonidos largos y el violín, breves.

La didáctica de la Educación Infantil irá dirigida al contraste rápido-lento; largo-corto, gradaciones y a la diferenciación de elementos del ritmo (pulso, acento, células rítmicas, etc.).

2.4.3. La intensidad

La intensidad es la amplitud o tamaño de la vibración de la onda respecto al punto de reposo y refleja la cantidad de energía disponible del sistema vibra-

[2] El diapasón es un instrumento en forma de horquilla, inventado en 1711 por John Shore, que al ser golpeado da el *la* 3 o *la* central del piano.

[3] El metrónomo es un aparato que da pulsaciones regulares y las cuenta por minuto, de forma que situándolo a 60 obtiene 60 pulsaciones por minuto. La velocidad de una pieza se indica mediante unas palabras llamadas *Aires*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

torio para ser transmitida. A mayor amplitud de la onda, el sonido será más fuerte. La unidad de medida es el decibelio (dB), que mide la diferencia de intensidad sonora entre dos sonidos. Tiene un umbral de un decibelio, intensidad mínima para oírlo, y una cima o intensidad máxima, que produce dolor, que se sitúa en torno a 130 decibelios.

El marco de referencia es subjetivo y depende del contexto (la sala, el instrumento, el intérprete, etc.). Cada instrumento tiene una capacidad de intensidad determinada, susceptible de ser modificada por la intencionalidad del intérprete como ocurre, por ejemplo, con la trompeta y la flauta.

Musicalmente, la intensidad determina los acentos, los matices expresivos y los pasos de unos a otros matices.

Didácticamente, es necesario considerar que los niños y muchos adultos, en el lenguaje coloquial, confunden agudos y pianos con graves y fuertes (Barceló, 1988). En la Educación Infantil se trabajará el contraste fuerte-débil y sus gradaciones.

2.4.4. El timbre

El timbre marca la diferencia entre dos sonidos de igual intensidad y la misma altura, y viene dado por el número de armónicos que produce el sonido. Los sonidos armónicos son sonidos secundarios que determinan la coloración o personalidad del sonido. En ocasiones se denominan «color del sonido» o «color sonoro». Hasta el siglo XVIII la música era indistintamente vocal o instrumental (cantada y/o tocada), y el timbre no fue un elemento fundamental, ya que no solía figurar en las composiciones, por lo que se dejaba a decisión del intérprete. La necesidad de describir los timbres en las partituras surgió cuando la música alcanzó una mezcla de instrumentos y orquestaciones complejas cuyo resultado sonoro dependía, en parte, de los diferentes timbres.

Musicalmente, el timbre da lugar a diversas disposiciones formales en las que se pueden observar contrastes tímbricos, vocales e instrumentales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A modo de conclusión se presenta este cuadro, en el que se definen los parámetros y se señalan de forma esquemática sus principales características acústicas y musicales.

Cualidades	Efectos	Causa	Medidas	Expresión musical
Altura o Tono	Agudo/grave	Número de vibraciones por segundo	Hertzios (Hz)	Pentagrama Claves Notas Escalas
Intensidad o Volumen	Fuerte/débil	Amplitud de la vibración o ancho de la onda	Decibelios (dD)	Matices (piano, forte, mezzoforte) Reguladores
Duración	Largo/corto	Tiempo que permanece la onda sonora	Horas, minutos	Figuras Compases… Tempo (*Adagio, Allegro, Vivo*)
Timbre	El color del sonido	Forma de la onda	Sonido fundamental	Instrumentos + armónicos Familias de instrumentos Tipos de orquestas

2.5. Producción del sonido en los instrumentos musicales

La primera condición para la producción de un sonido por un instrumento es que éste o alguna de sus partes entren en vibración. Los mecanismos para conseguirlo consisten en golpear o pulsar alguna parte del instrumento; en el caso de los instrumentos de viento, debe vibrar el aire en un movimiento continuo dentro de una columna sonora.

2.5.1. La vibración en los instrumentos de cuerda

La frecuencia de la oscilación de la cuerda depende de su tensión, su densidad y su sección (las cuatro leyes de Mersenne); su frecuencia es inversamente proporcional a la longitud de una cuerda, así cuanto más pequeño es el instrumento, mayor es la frecuencia y el sonido resultante más agudo.

El procedimiento de producción de los instrumentos de cuerda es por frotación, percusión y pulsación, lo que da lugar a los tres tipos de instrumentos de cuerda.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los instrumentos de cuerda se organizan según esta clasificación:

Cuerda frotada	Cuerda pulsada o punteada	Cuerda percutida
Violín Viola Violonchelo Contrabajo	Guitarra Arpa Clave Laúd	Piano

2.5.2. La vibración de una columna de aire

En los instrumentos de viento el sonido se produce por la vibración del aire en un tubo sonoro. En general, la altura de los sonidos que producen depende de la longitud de la columna de aire que vibra en su interior. Se llaman tubos sonoros aquellos que contienen una columna gaseosa, capaz de reproducir sonido al ser adecuadamente excitada. El cuerpo sonoro es la columna gaseosa y no el tubo que la contiene; la función de este último es definir la forma de aquélla. Las vibraciones de la columna de aire contenida en un tubo sonoro se rigen por las mismas leyes que en los instrumentos de cuerda, y la vibración se produce porque las columnas de aire presentan nodos y vientres, al igual que las cuerdas.

Los instrumentos de viento se diferencian unos de otros en función del modo de producción del sonido en la columna del aire, si bien la denominación más habitual hace referencia al material con que estaban originariamente construidos: madera o metal.

Instrumentos de viento-madera

La flauta tiene una abertura llamada embocadura, uno de cuyos bordes es biselado. La embocadura puede ser directa (flauta travesera) o indirecta (flauta de pico). En general, los tubos de embocadura producen sonidos suaves y dulces y los de lengüeta presentan un timbre penetrante y algo nasal.

El resto de los instrumentos de esta familia producen el sonido a partir de la excitación de la lengüeta. Las lengüetas son pequeñas laminillas elásticas (de metal o madera) sujetas a un soporte, que vibran al paso de una corriente aérea y producen sonido.

El armonio, el acordeón y la armónica tienen una lengüeta de metal que vibra libremente; sin embargo, en los instrumentos de viento-madera las lengüetas baten contra el soporte al que están sujetas. Los instrumentos de lengüeta simple son el clarinete y el saxofón. Los instrumentos de lengüeta doble utilizan un soporte que es a su vez otra lengüeta, contra la cual baten, mientras ésta bate a su vez contra la primera. Tienen lengüeta doble el oboe, el fagot y el contrafagot.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Instrumentos de viento-metal

La trompeta, la trompa, el trombón y la tuba tienen una boquilla que se adosa al instrumento y sobre la que el intérprete apoya los labios. La forma interior de la boquilla y la forma interior del tubo afectan notablemente al timbre del instrumento. Por ejemplo, la trompa, de boquilla profunda, produce un sonido dulce y oscuro.

2.5.3. La vibración en los instrumentos de percusión

En los instrumentos de percusión los materiales que entran en vibración son muy diversos como también lo son sus tamaños. La mayoría de estos instrumentos no generan una serie armónica, por lo que no producen sonidos definidos. Sin embargo, sí se observa que los instrumentos de masa pequeña y tamaño reducido producen sonidos más agudos, mientras que los pesados, grandes y flexibles emiten sonidos graves.

El siguiente cuadro presenta esquemáticamente la clasificación de los instrumentos de percusión y nombra los más habituales en el ámbito escolar.

<table>
<tr><th colspan="2">Membranófonos</th><th colspan="2">Idiófonos</th></tr>
<tr><td colspan="4">El sonido se produce al vibrar</td></tr>
<tr><td colspan="2">una membrana</td><td colspan="2">el cuerpo del instrumento</td></tr>
<tr><td colspan="4">pueden ser</td></tr>
<tr><th>Afinado</th><th>Indeterminado</th><th>Metal</th><th>Madera</th></tr>
<tr><td>Timbales
Bongos</td><td>Pandero
Pandereta
Tambor
Bombo
Caja</td><td>Carillón *
Crótalos
Metalófono *
Sonajas
Triángulo
Cascabel</td><td>Xilófono *
Castañuelas
Látigo
Claves
Caja china</td></tr>
</table>

(*) Instrumentos de sonido afinado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 3

El lenguaje musical

Contenidos

3.1. Definición del lenguaje musical
3.2. La representación básica de la altura: pentagrama, notas, claves
3.3. La representación básica de la duración: figuras y silencios
3.4. El ritmo
  3.4.1. Pulso y compás
  3.4.2. Los signos de prolongación
  3.4.3. El tempo
  3.4.4. Cambios de acentuación
  3.4.5. Compás. Subdivisión
  3.4.6. Grupos de valoración especial
3.5. Dinámica
3.6. La melodía
  3.6.1. Los intervalos
  3.6.2. Las alteraciones
  3.6.3. Las escalas
3.7. La armonía

3.7.1. Tonalidad y modalidad
3.7.2. Los acordes
3.7.3. Consonacias y disonancias
3.8. La textura
3.9. La forma

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el capítulo anterior se señaló que el elemento básico de la música es el sonido y que éste se desarrolla en el tiempo. El sonido adquiere forma simbólica por medio de un lenguaje especial, el lenguaje musical. Saber música viene significando en el lenguaje popular «saber leer» música. El profesor de educación infantil no necesita ser un especialista en lenguaje musical, repentizar ritmos complejos y leer música en todas las claves, pero sí conocer y manejar los rudimentos elementales para comprender verdaderamente la música y poder después realizar su planificación didáctica: objetivos, contenidos, actividades, etc.

En este capítulo se presenta una introducción a los elementos básicos del lenguaje musical que debe conocer el profesor de educación infantil desde un punto de vista teórico-práctico. El conocimiento del lenguaje musical no se agota en estas páginas, exige práctica persistente y continua. El Anexo II contiene una relación de ejercicios prácticos de lectura rítmica y rítmico-melódica, con los que desarrollar el sentido del ritmo, la lectura musical y la entonación. El Anexo III es un glosario de términos musicales que puede ser útil al lector para realizar consultas sobre determinados términos de esta obra.

3.1. Definición del lenguaje musical

La música es un arte inmaterial que se transmite por el aire y no permanece como otras artes; se desarrolla en el tiempo y pasado el momento de la interpretación sólo queda en la memoria. El lenguaje musical es la representación gráfica del sonido.

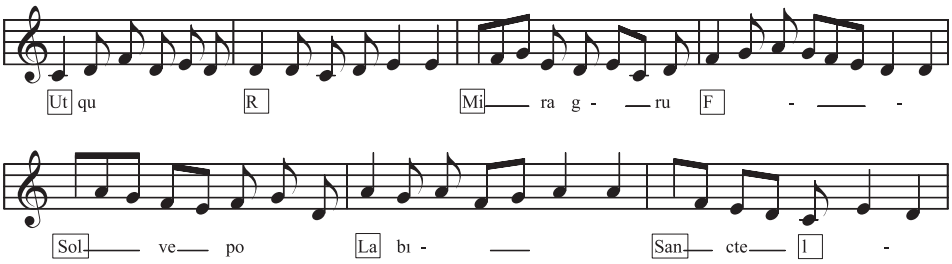
Al no conservarse la escritura de la música en las antiguas civilizaciones (Egipto, Babilonia, Mesopotamia), poco conocemos de su música; tan solo lo expresado en restos arqueológicos y en los objetos encontrados en los monumentos funerarios. En la Antigüedad no existía un código de signos para la música, como tampoco hoy en muchas culturas no occidentales. En Occidente la notación musical se ha ido desarrollando desde el canto gregoriano hasta la actualidad y, gracias a la escritura musical, se han conservado grandes obras de la música; los intérpretes las leen y reproducen con sus instrumentos. Que un lenguaje se escriba es fundamental para que se enriquezca y, así, evolucione mejor.

La escritura musical puede ser alfabética (A, B, C, D, E, F, G) y diastemática (*do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si*).

La escritura alfabética nombra las distintas alturas de la escala con las letras del alfabeto. Se utiliza en los países anglosajones y su origen se remonta a la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Antigua Grecia. En la escritura diastemática, el nombre de las notas que utilizamos en la actualidad se debe al monje cantor Guido d´Arezzo (995-1050), quien a partir de los versos de un himno popular dedicado a San Juan, identificó que la primera sílaba de cada verso tenía una nota diferente y las distintas alturas formaban una escala ascendente. Este sistema permitía poder recordar melodías sin tener que recurrir exclusivamente a la memoria. La sílaba UT fue cambiada posteriormente por la sílaba DO, y la nota SI surgió de las iniciales del santo (Sanctus Iohannes).



La notación musical tiene su origen en los monasterios, que en la Edad Media recogieron la teoría griega de la música. La Iglesia adoptó los antiguos modos griegos que ordenaban la disposición de las notas en la escala y los llamó modos gregorianos. Poco a poco, se fue creando un sistema de notación que, desde la línea horizontal como punto de referencia, hasta las cuatro líneas o tetragrama, evoluciona con la notación moderna al actual pentagrama.

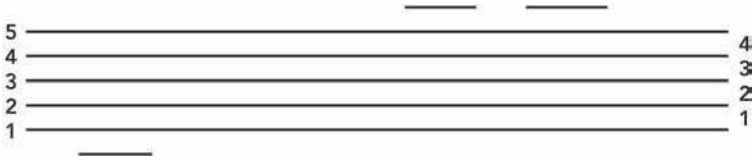
3.2. La representación básica de la altura: pentagrama, notas, claves

La altura del sonido es una cualidad que nos permite determinar si un sonido es agudo o grave[1]. El lenguaje musical aporta una representación del sonido de manera que estemos en condiciones de imaginar cómo será la música. En este punto, se muestran los elementos gráficos que nos sirven para representar la altura del sonido.

Pentagrama es el conjunto de las cinco líneas y cuatro espacios sobre los que se escribe la música. Las líneas y los espacios se numeran de abajo arriba.

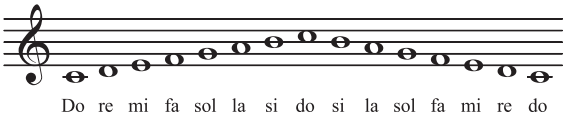
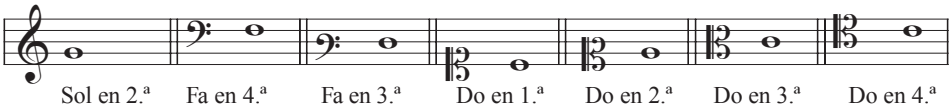
[1] Las cualidades o parámetros del sonido se describen detalladamente en el capítulo n.º 2 de este libro.

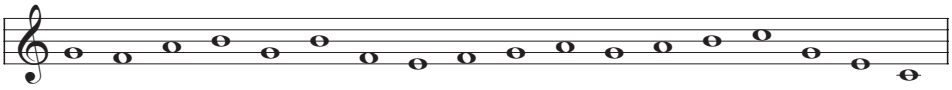
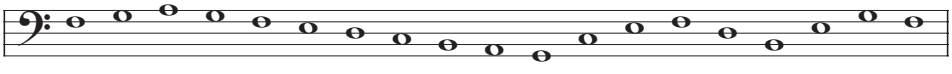
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Las **líneas adicionales** son unas pequeñas rayitas horizontales que se colocan encima o debajo del pentagrama para representar sonidos que, por ser más agudos o graves, no caben dentro de él. Los espacios entre ellas reciben el nombre de espacios adicionales.

Las **notas** son signos que representan los sonidos.

Cada nota se sitúa en una línea o en un espacio. Serán más agudas cuanto más suban en el pentagrama y más graves al contrario.

La **clave** es un signo musical que se escribe al principio del pentagrama y da el nombre y el lugar en que se sitúa cada nota. Una nota colocada en el pentagrama no tiene por sí misma el mismo nombre ni altura, depende de la clave. Son cinco:

La clave de sol es la que primero se aprende porque se adapta a la tesitura infantil y a los instrumentos escolares, como la flauta de pico.

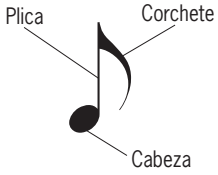
Se denomina clave de sol en segunda línea porque el *sol* se coloca en la segunda línea y, a partir de aquí, se da el nombre al resto de las notas.

La clave de fa en cuarta línea sirve para escribir las notas más graves. Indica que la nota *fa* está en la cuarta línea y, a partir de aquí, reciben el nombre el resto de las notas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.3. La representación básica de la duración: figuras y silencios

La duración es una cualidad o parámetro del sonido por el que diferenciamos los sonidos largos de los sonidos cortos; pero además existen multitud de posibilidades: breve, brevísimo, larguísimo. A lo largo de los siglos, la duración se ha expresado de diferentes maneras, que han ido evolucionando lentamente hasta llegar finalmente a las figuras.

Las **figuras** son las diferentes formas que adoptan las notas para indicar su duración. Los **silencios** no tienen sonido, pero sí duración. Hay tantos silencios como figuras.

Las partes de la figura son cabeza, plica (a excepción de la redonda) y corchete (corcheas y semicorcheas).



En el siguiente cuadro pueden observarse las figuras musicales más habituales y sus silencios correspondientes, junto con la denominación de Kodály. El compositor Zoltan Kodály creó un lenguaje silábico con el que dar nombre a las figuras y mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Cartón y Gallardo, 1994), (Heigyi, 1999).

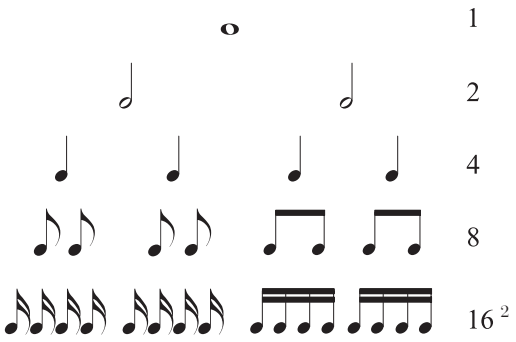
Figura	Se escribe	Se dice	Silencio
Redonda	𝅝	to o	𝄻
Blanca	𝅗𝅥	to	𝄼
Negra	♩	ta	𝄽
Corcheas	♪♪	ti-ti	𝄾
Semicorcheas	𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯	ti-ri-ti-ri	𝄿

Como puede observarse, las figuras que llevan corchete pueden escribirse agrupadas por medio de barras.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Actualmente, la figura que expresa la máxima duración es la redonda. A cada figura se le asigna una cifra que la representa, y cada figura indica el doble de duración de la siguiente. Así:

- El número 1 indica la figura de referencia, la redonda.
- El número 2 representa a la blanca (dos blancas equivalen a una redonda).
- El número 4 representa la negra (cuatro negras equivalen a una redonda).
- El número 8 representa la corchea (ocho corcheas equivalen a una redonda).

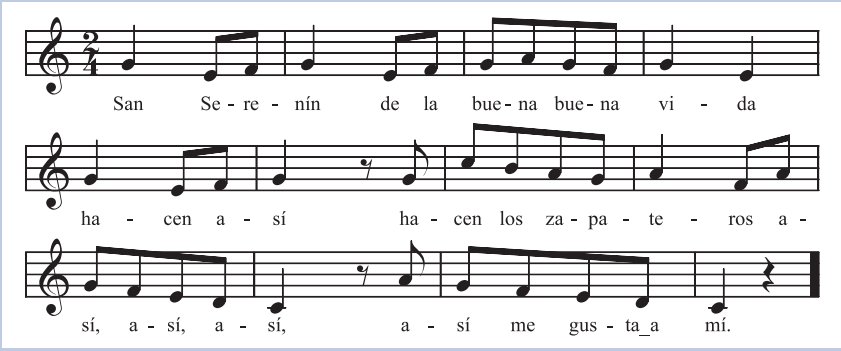


Los silencios pueden ser de dos tipos: silencios de complemento y silencios de preparación.

Los **silencios de complemento** aparecen después de las figuras y completan el compás o una parte del compás.

Los silencios de **preparación** preceden a la figura.

Obsérvense los silencios de esta canción: dos silencios de preparación y un silencio de complemento.



[2] Obsérvese que el corchete y doble corchete de las corcheas y semicorcheas adopta la forma de **barra** y **doble barra,** respectivamente, cuando aparecen unidas por líneas horizontales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.4. El ritmo

El ritmo es el primer elemento musical; sin él la música no sería posible. Etimológicamente, significa movimiento.

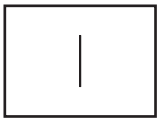
En un sentido más amplio, el ritmo es también parte de la altura, de los aspectos textuales de la música, de la armonía, etc.; por lo que se puede hablar de ritmo duracional, ritmo melódico, acentual, textual, armónico, melódico, tímbrico, etc. A continuación se desarrollan algunos aspectos relacionados con el ritmo duracional.

3.4.1. Pulso y compás

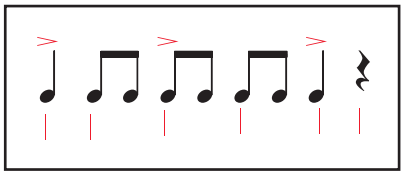
La representación de la duración es muy compleja, porque de este parámetro del sonido se deriva también el ritmo, entendido como la combinación de distintas duraciones.

En este punto, hay que tratar tres elementos básicos del ritmo: pulso, acento y compás.

Pulso es el movimiento interno de la música, que se manifiesta mediante impulsos continuados. Es el «latido musical». Los pulsos pueden organizarse mediante acentos de distintas maneras.



Acento es la acentuación de unos pulsos más que de otros.



Compás es la organización de la música mediante pulsos acentuados de manera regular, de forma que se divide el tiempo musical en partes iguales en función de los acentos.

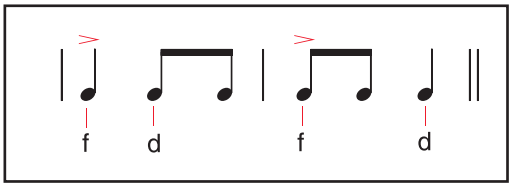
Los acentos pueden ser de dos en dos (binarios), de tres en tres (ternarios) o de cuatro en cuatro (cuaternarios).

Los compases se separan con **líneas divisorias,** que son líneas verticales que sirven para separar los citados compases. La **doble barra** es una línea

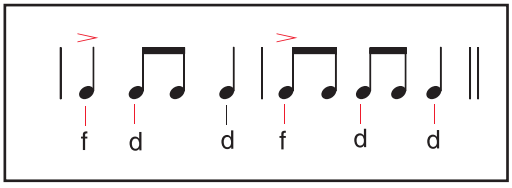
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

divisoria doble que se coloca para terminar. Si el fragmento se repite, la doble barra se acompaña de dos puntos verticales denominados **puntos de repetición.**

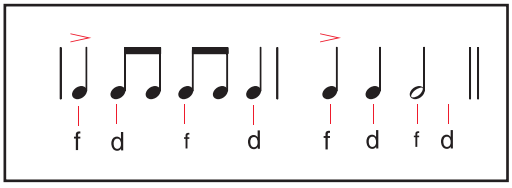
Compás binario: es el que tiene 2 pulsos o partes con acento binario.



Compás ternario: es el que tiene 3 pulsos o partes con acento ternario.



Compás cuaternario: es el que tiene 4 pulsos o partes con acento cuaternario.



Los compases se indican mediante unos números, a modo de quebrado, que se colocan al principio del pentagrama después de la clave. Por ejemplo: 2/4, que se lee dos por cuatro; 3/4, que se lee tres por cuatro; 4/4[3], que se lee cuatro por cuatro.

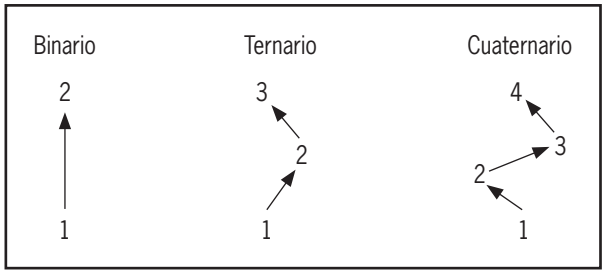
En estos compases simples, el numerador o número de arriba del compás nos indica cuántas partes tiene el compás; el número de abajo o denominador del compás señala cuál es la figura que dura una parte.

Así: 2/4 significa que el compás consta de dos partes y que la figura que dura una parte es una negra.

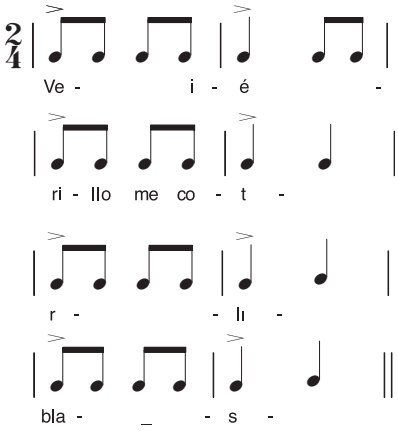
[3] Este compás se suele representar también así: C.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los compases se pueden representar en el espacio por medio de unos gestos que hacemos con el brazo. Es lo que llamamos «marcar el compás».



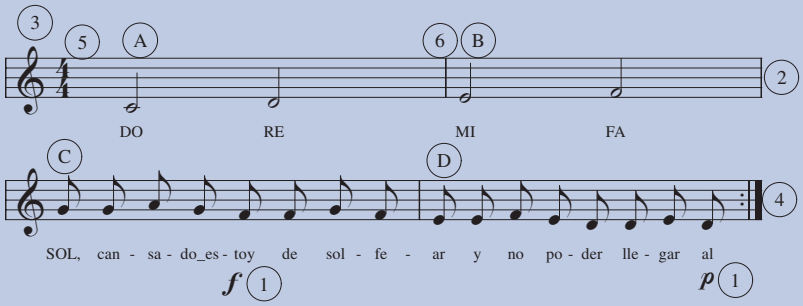
Obsérvense los acentos, el pulso y el compás en este recitado rítmico creado a partir de una poesía popular.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Obsérvense los elementos de la representación del sonido en esta canción.

Canción del solfeo



1. *f* y *p* son expresiones que indican intensidad fuerte y piano o flojo.
2. Línea divisoria.
3. Clave de sol.
4. Doble barra y puntos de repetición.
5. Compás de 4/4 (cuaternario, de 4 partes en el que la figura que dura una parte es una negra).
6. Línea divisoria.

Apréndase a leer esta canción (rítmicamente y melódicamente) y a entonarla con el texto y el nombre de las notas. Las letras mayúsculas A, B, C, D indican entradas sucesivas de distintos grupos en forma canon[4].

3.4.2. Los signos de prolongación

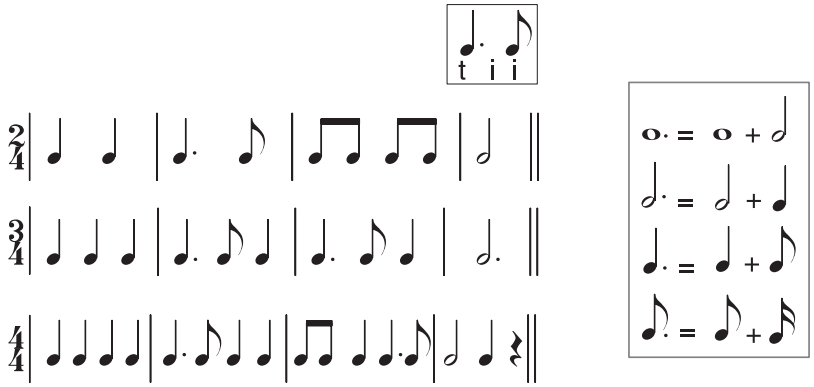
Las figuras musicales no son capaces de representar cualquier valor, necesitamos otros signos. Los signos de prolongación del sonido son la ligadura, el puntillo y el calderón.

La **ligadura** es una línea curva que une dos notas de igual nombre y sonido sumando sus valores. La forma correcta de escribir la ligadura es por la cabeza de la figura, no por las plicas.

[4] Véase el apartado 3.9 de este capítulo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Puntillo es un punto que se coloca a la derecha de una figura o silencio y sirve para prolongarla en la mitad de su duración. Si la figura que lo lleva está colocada en una línea, el puntillo se escribe en el espacio superior o inferior, ya que en la línea pasaría desapercibido.



Calderón es un signo que detiene el pulso y prolonga la duración, a gusto del intérprete, un tiempo indeterminado.

3.4.3. El tempo

En la partitura se reflejan el ritmo de los sonidos y la altura, también es necesario indicar la velocidad.

Tempo, aire o **movimiento** es la velocidad general con la que interpretamos una obra musical. Generalmente se emplean unos términos italianos, que se sitúan al comienzo de una obra encima del pentagrama e indican velocidades aproximadas.

Los términos elementales del tempo, ordenados de menor a mayor velocidad, son los siguientes (Bellón y Moreno, 1999: 47):

Términos	Significado
Largo	Muy despacio
Lento	Despacio
Adagio	Despacio
Andante	Tranquilo
Allegro	Deprisa
Vivace	Muy deprisa
Presto	Muy deprisa

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La invención del metrónomo a finales del siglo XIX supuso un gran avance, ya que posibilitó una forma más precisa de indicar la velocidad. El metrónomo es un aparato que da pulsaciones regulares y las cuenta por minuto, de forma que situándolo a 60 obtiene una pulsación de 60 oscilaciones por minuto. Su maquinaria es la de un aparato de relojería que hace oscilar un péndulo a intervalos regulares de tiempo y que contiene un contrapeso con el que gradúa la velocidad. Otros metrónomos emiten señales acústicas o utilizan una luz intermitente.

La indicación metronómica de la velocidad se sitúa también al comienzo de la partitura y se representa con una figura, el signo igual y el número que representa las figuras que entran en un minuto.

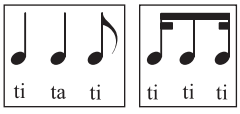
Las **graduaciones** de velocidad son términos que expresan aumentos o disminuciones de la velocidad.

Para aumentar la velocidad	Para disminuir la velocidad	Para restablecer la velocidad anterior
Acelerando	*Ritardando* *Rallentando*	*A tempo* *Tempo*

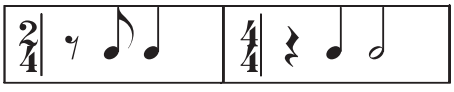
3.4.4. Cambios de acentuación

En este apartado nos ocupamos de los cambios de acentuación que se producen respecto a la acentuación común de los compases, debido a la síncopa y las notas a contratiempo.

Síncopa es el cambio de acentuación que se produce cuando una nota que empieza en parte o fracción débil se prolonga a una parte o fracción más fuerte. En la síncopa se producen un sonido breve, otro largo y le sigue otro breve. Se origina un cambio de acentuación, porque la nota que empieza en parte débil se prolonga a una parte o fracción más fuerte.



Notas a contratiempo son notas precedidas de silencio, que ocupan una parte o fracción débil.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3.4.5. Compás. Subdivisión

Los compases se dividen en pulsos o partes; cada pulso o parte se divide en fracciones.

Subdivisión es la división del pulso en fracciones.

La subdivisión puede ser binaria y ternaria.

En los compases de subdivisión binaria, el pulso se divide en dos partes o fracciones (dos mitades). Se llaman compases simples. Son 2/4, 3/4 y 4/4.

En los compases de subdivisión ternaria, el pulso se divide en tres partes o fracciones (tres mitades). Se llaman compases compuestos. Son 6/8, 9/8 y 12/8.

3.4.6. Grupos de valoración especial

El tresillo y el seisillo son grupos de valoración especial, ya que son de fórmula ternaria en lugar de binaria (tres en lugar de dos, seis en lugar de cuatro).

3.5. Dinámica

Los elementos expuestos hasta el momento en este capítulo representan la altura y la duración del sonido. La dinámica es un aspecto del lenguaje musical que hace referencia a la intensidad del sonido por medio de unos términos y signos que se denominan matices. Al igual que en el tempo, los términos son italianos. Se utilizan en forma de abreviatura y se colocan debajo del pentagrama.

Los principales términos de intensidad uniforme ordenados de menor a mayor intensidad son los siguientes:

Término	Abreviatura	Significado
Pianissimo	pp	Muy suave
Piano	p	Suave
Mezzo piano	mp	Medio suave
Mezzo forte	mf	Medio fuerte
Forte	f	Fuerte
Fortisimo	ff	Muy fuerte

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los matices de intensidad gradual se expresan con palabras, abreviaturas y unos signos gráficos llamados reguladores.

Término	Abreviatura	Significado	Regulador
Crescendo	Cresc	Aumentar	
Diminuendo	Dim	Disminuir	
Decrescendo	Decres		

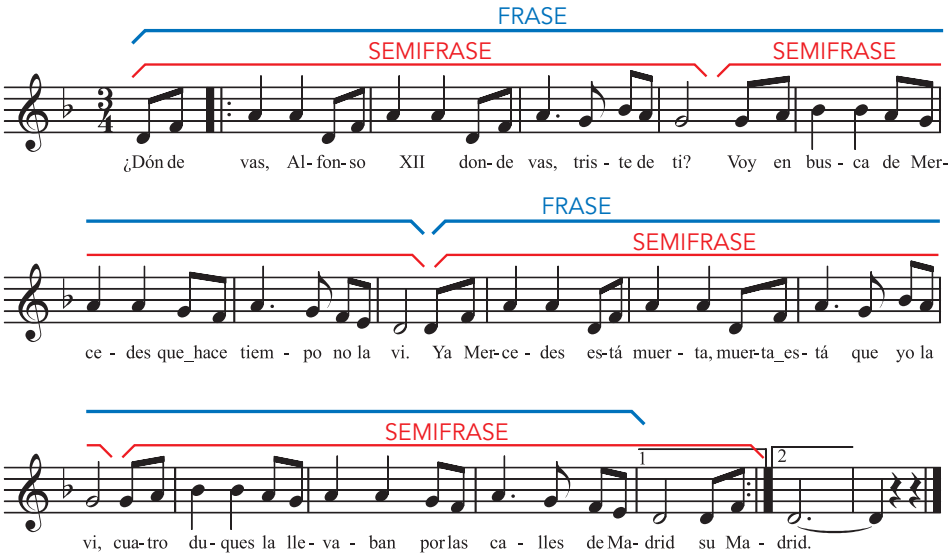
3.6. La melodía

Al escuchar un fragmento musical, la melodía es el elemento de la música que más fácilmente reconocemos y recordamos. Toch (1985) indica que los dos elementos que definen la melodía son la línea de altitudes y el ritmo.

Podemos definir la melodía como la sucesión lineal de notas de distinta altura acompañadas de un ritmo, que configuran una idea musical estética.

El lenguaje musical se articula en frases; la frase es una idea musical que se estructura, a su vez, en partes de menor tamaño.

Las frases[5] más sencillas se suelen dividir en otras dos partes principales o semifrases, generalmente en el modo de pregunta y respuesta.


FRASE
SEMIFRASE
SEMIFRASE
¿Dón de vas, Al- fon- so XII don- de vas, tris - te de ti? Voy en bus - ca de Mer-
FRASE
SEMIFRASE
ce - des que_hace tiem - po no la vi. Ya Mer-ce - des es-tá muer - ta, muer-ta_es- tá que yo la
SEMIFRASE
1
2
vi, cua-tro du- ques la lle- va - ban por las ca - lles de Ma- drid su Ma - drid.

[5] Las frases musicales también se denominan periodos, aunque para algunos autores la frase forma parte del periodo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

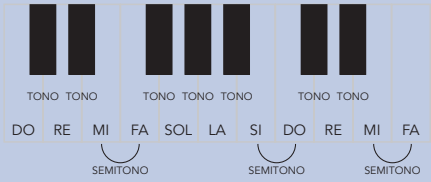
3.6.1. Los intervalos

Un intervalo es la diferencia de altura entre dos sonidos. Se miden con unas unidades de medida específicamente musicales: semitono y tono (Bellón y Moreno, 1999).

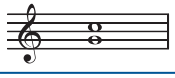
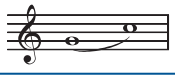
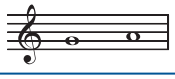
El semitono (½ tono) es la distancia más pequeña entre dos notas[6], y el tono es la suma de dos semitonos.

Obsérvese este gráfico de un teclado:

- Si entre dos teclas blancas seguidas no hay ninguna tecla negra, hay un semitono entre ellas. Son siempre las notas *mi-fa* y *si-do*.
- Si entre dos teclas blancas hay una tecla negra, hay un tono entre las teclas blancas y la tecla negra divide el tono en dos semitonos.



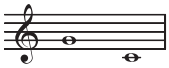
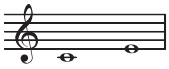
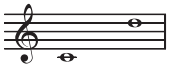
Los intervalos pueden ser clasificados, según la forma en que se presenten, en: ascendentes y descendentes, armónicos y melódicos, conjuntos y disjuntos, simples y compuestos.

Ascendente	El primer sonido es más grave que el segundo	
Descendente	El primer sonido es más agudo que el segundo	
Armónico	Los dos sonidos se producen simultáneamente	
Melódico	Los sonidos se suceden uno tras otro	
Conjunto	Las notas que forman el intervalo son correlativas	

Continúa

[6] En el sistema temperado de la música occidental también se considera el cuarto de tono; en las músicas no occidentales el tono se subdivide en múltiples alturas.

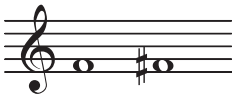
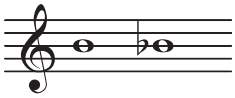
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

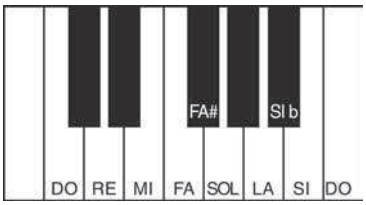
Continuación

Disjunto	Las notas que forman el intervalo no son correlativas	
Simple	Cuando no excede de la octava	
Compuesto	Cuando las notas de los intervalos están separadas en más de una octava	

3.6.2. Las alteraciones

Las notas, o signos que representan la altura de los sonidos, pueden ser modificadas por medio de unos signos llamados alteraciones.

Las alteraciones son el sostenido, el bemol y el becuadro.

El **sostenido** (♯) modifica la altura de la nota un semitono ascendente.

El **bemol** (♭) modifica la altura de la nota un semitono descendente.

El **becuadro** (♮) anula el efecto de los anteriores.



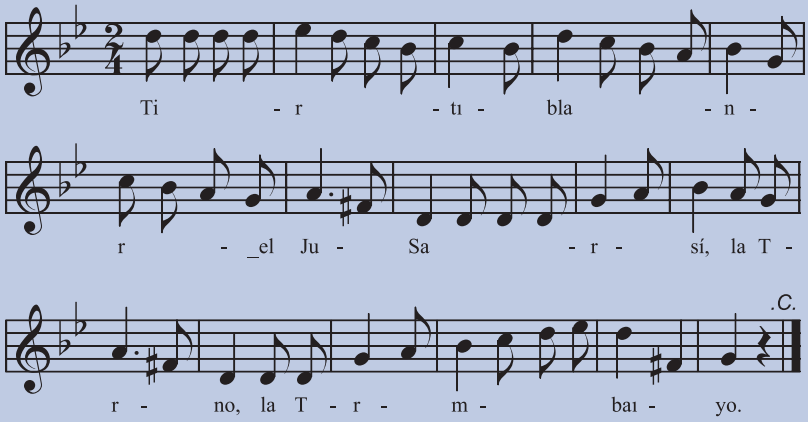
Tipos de alteraciones:

- Accidentales:
  Se colocan delante de las notas y en la misma línea o espacio que ellas. Afectan a las notas de igual nombre y sonido que estén dentro del compás en el que están colocadas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Propias:
  Se sitúan entre la clave y el compás en la altura que corresponde, como si fuesen notas. Las alteraciones propias afectan a todas las notas que se llamen igual, sean o no de la misma altura a lo largo de la obra.
- De precaución:
  Se colocan delante de las notas, frecuentemente entre paréntesis completo o incompleto. Por lo general son alteraciones innecesarias, pero que ayudan al intérprete a no cometer errores.

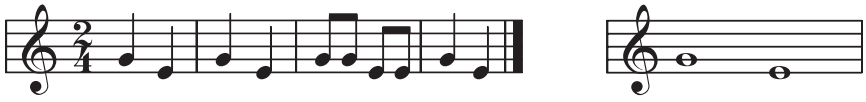
Obsérvense las alteraciones de la canción popular infantil *La Tarara*: bemoles y sostenidos, propias y accidentales.

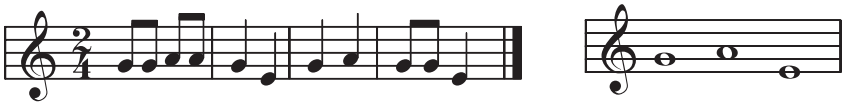
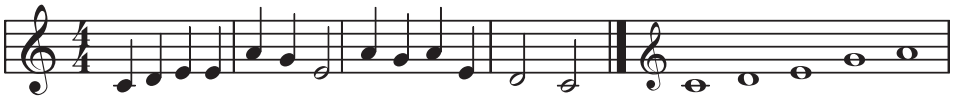
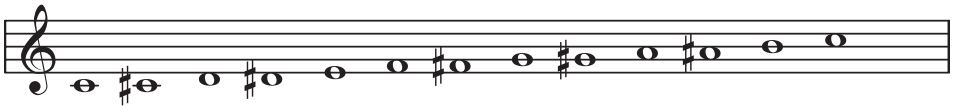
La Tarara (popular de Andalucía)

Tiene la Tarara unos pantalones
que de arriba abajo sólo son botones.
La Tarara sí, la Tarara no,
La Tarara, madre, que la bailo yo.

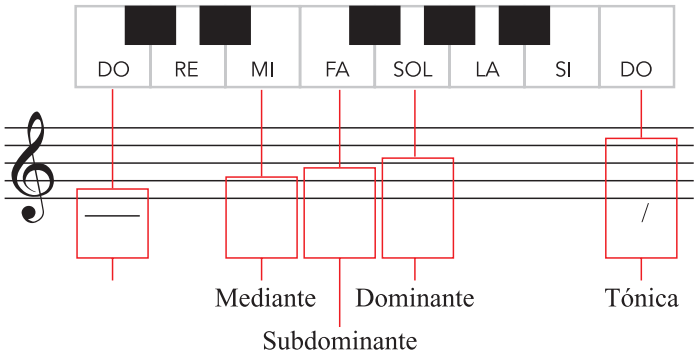
Tiene la Tarara un cesto de frutas
y me da si quiero siempre las maduras.
La Tarara sí, la Tarara no,
La Tarara, madre, que la bailo yo.

3.6.3. Las escalas

Son la ordenación de los sonidos en alturas, en sentido ascendente o descendente desde un sonido fundamental. Existen distintos tipos de escalas. Presentamos a continuación las escalas más elementales.

- Escala **bitonal** o de dos sonidos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

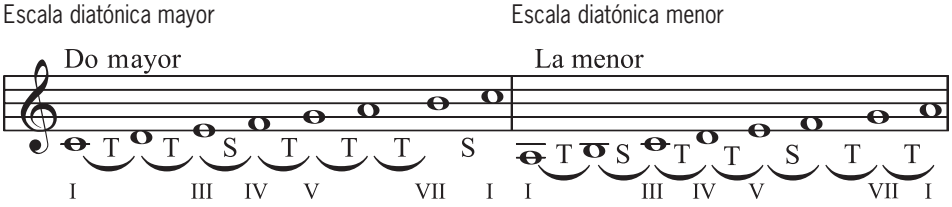
- Escala **tritonal** o de tres sonidos.

- Escala **pentatónica** o de cinco sonidos.

- Escala **cromática** o de doce semitonos.

- La escala **diatónica** es la más común en la tradición occidental. Consta de cinco tonos y dos semitonos. Se compone de siete sonidos o grados, entre los que hay cinco tonos y dos semitonos. Los sonidos más importantes son el 1.er grado (I) o **tónica,** el 3.er (III) o **mediante,** el 4.º (IV) o **subdominante,** el 5.º (V) o **dominante.**



Las escalas diatónicas pueden ser mayores o menores, según la relación de tonos y semitonos entre los grados.

En general, puede decirse que la escala diatónica mayor expresa alegría y la escala diatónica menor cierta melancolía.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



3.7. La armonía

Para los griegos, la armonía era un término con significado metafísico y era usado por los pitagóricos como la unificación de los contrarios o el acuerdo entre elementos discordantes. Aristóteles fue el primero en relacionar armonía con la música: si el cosmos es armónico, la música es armónica y ambos se basan en una ley común, matemática, un número que gobierna por igual las relaciones que se dan entre astros e intervalos musicales.

La armonía es la relación entre las notas considerada cuando suenan simultáneamente.

Se basa en las leyes del sistema tonal, sistema utilizado por la cultura occidental desde hace más de 300 años, que se organiza en torno a la tonalidad. La armonía es vertical, mientras que la melodía es horizontal.

3.7.1. Tonalidad y modalidad

La **tonalidad** es la relación que existe entre determinados sonidos en torno a uno principal llamado tónica. Es el principio de «siete entre doce» (Piston, 1991), que consiste en lo siguiente: nuestro sistema musical se basa en la llamada escala cromática, esto es, la división de la octava en doce sonidos separados entre sí por un intervalo igual de semitono. Cuando se usa una tonalidad, se seleccionan siete de esos doce sonidos y se organizan conforme a los modelos de escala mayor o menor.

Decimos que una obra está en *do* cuando el sonido principal de la escala, su tónica, es *do*. Si la tónica es *re*, decimos que está en el tono de *re*, etc.

La **modalidad** son las diferentes maneras de manifestarse que presenta la tonalidad.

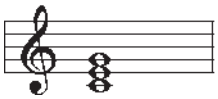
3.7.2. Los acordes

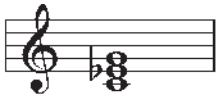
Los **acordes** son varios sonidos simultáneos.

Generalmente, se forman por la superposición de sonidos en intervalos de tercera (tónica-mediante y dominante) de las escalas mayor o menor.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Acorde perfecto mayor



Acorde perfecto menor

El acorde de séptima se forma con la superposición de una tercera, una quinta y una séptima sobre la tónica o fundamental.

Las canciones de música popular y moderna suelen acompañarse con acordes formados sobre los grados I (tónica), IV (subdominante) y V (dominante).

3.7.3. Consonancias y disonancias

Los acordes pueden ser: consonantes y disonantes.

Los **acordes consonantes** son aquellos cuya audición produce una sensación agradable y de reposo. Son los propios de la tonalidad.

Los **disonantes** son intervalos cuya audición no produce una sensación de reposo, carecen de estabilidad tonal y necesitan descansar en un acorde consonante.

3.8. La textura

Etimológicamente, la palabra *textura* procede del latín *textura* (tejido). Musicalmente, puede definirse como la forma de entretejer la melodía y la armonía de una composición. Existen distintos tipos de textura.

- **Monódica** o de una sola línea melódica. Es propia del canto gregoriano y de la música oriental.
- **Polifónica** o varias líneas melódicas que suenan simultáneamente.
- **Homofónica** o armónica, en la que una voz lleva la melodía y las otras la acompañan mediante acordes. Es propia de las canciones populares de música rock y pop, en las que destaca una melodía y hay un acompañamiento de acordes.
- **No melódica,** propia de la música de vanguardias del siglo XX, en la que se prescinde de las normas de composición existentes y se amplían las texturas anteriores.

3.9. La forma

La forma musical es la organización y estructuración del material sonoro. Ha ido evolucionando a lo largo de los siglos, según los contextos sociales,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

políticos y culturales, el desarrollo de los instrumentos, la técnica de los instrumentistas, etc.

Las formas pueden clasificarse en distintos modos que, a su vez, se entremezclan:

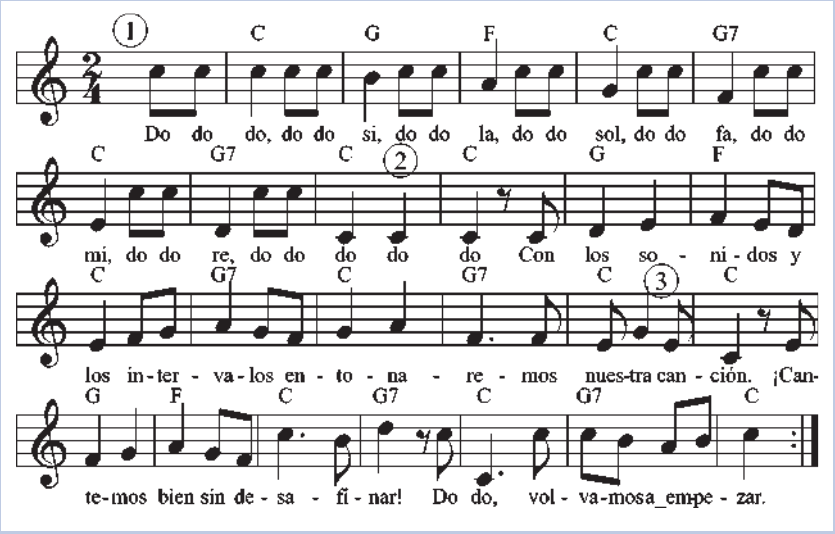
- Vocales-instrumentales.
- Homofónicas-polifónicas-contrapuntísticas.
- Mayores-menores (mayores, si son de grandes dimensiones, como la sonata, la sinfonía, el concierto, la suite, el preludio, la tocata, la cantata, etc., y menores, si constan de un solo movimiento).
- Cultas o populares.

En la didáctica de la educación infantil nos ocuparemos específicamente de las llamadas **formas musicales elementales,** que son las siguientes:

- **Ostinato** o repetición continuada de un fragmento musical (si A es el fragmento musical, la representación será A A A, etc.).
- **Eco** o repetición exacta o parecida de un fragmento musical (AA´ BB´).
- **Lied,** forma derivada del lied germánico, consistente en la repetición de la primera estrofa (A B A).
- **Rondó** o alternancia entre un estribillo que se repite y diversas estrofas (A B A C A D).
- **Canon,** forma imitativa en la que las voces o instrumentos entran sucesivamente. Esta forma musical no es un contenido de la educación infantil, ya que implica la simultaneidad sonora. Puede trabajarse de forma elemental en cánones rítmicos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Obsérvense en la partitura de la canción *Las notas* (Haydn) los siguientes aspectos del lenguaje musical: clave, pentagrama, notas, compás, líneas divisorias, doble barra, puntos de repetición, silencios de preparación, puntillo, síncopa, tonalidad de *do* mayor y escala diatónica de *do* mayor, acordes de *Do* (I), *Sol* (V), *Fa* (IV) y *Sol7* (V7), forma musical en canon a tres voces.


1
C G F C G7
Do do do, do do si, do do la, do do sol, do do fa, do do
C G7 C 2 C G F
mi, do do re, do do do do do Con los so - ni - dos y
C G7 C G7 C 3 C
los in - ter - va - los en - to - na - re - mos nues-tra can - ción. ¡Can-
G F C G7 C G7 C
te-mos bien sin de - sa - fí - nar! Do do, vol - va-mosa_empe - zar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE II

Fundamentación psicopedagógica

Capítulo 4. Importancia de la educación musical dentro de la educación general e incidencia de la música en el aprendizaje infantil

4.1. La educación musical en la Educación Infantil

4.2. Valor educativo de la educación musical en la Educación Infantil

4.3. Implicaciones educativo-musicales de la teoría de las inteligencias múltiples

Capítulo 5. El desarrollo de las capacidades musicales

5.1. La psicología aplicada a la música

5.2. El desarrollo de las capacidades musicales

Capítulo 6. La música de la Educación Infantil en los métodos pedagógico-musicales

6.1. Metodologías de la educación rítmica

6.2. Metodologías de la educación auditiva

6.3. Metodologías de la educación vocal

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 4

Importancia de la educación musical dentro de la educación general e incidencia de la música en el aprendizaje infantil

Contenidos

4.1. La educación musical en la Educación Infantil

4.2. Valor educativo de la educación musical en la Educación Infantil

- 4.2.1. La música en las primeras etapas de la vida
- 4.2.2. Contribución de la música al desarrollo de la inteligencia
  - a. Contribución al desarrollo psicomotor
  - b. Contribución al desarrollo lingüístico
  - c. Contribución al desarrollo cognitivo
  - d. Contribución al desarrollo emocional

4.3. Implicaciones educativo-musicales de la teoría de las inteligencias múltiples

- 4.3.1. Inteligencia musical e inteligencias múltiples
- 4.3.2. El desarrollo de las aptitudes musicales
  - a. Genética o educación
  - b. El autoconcepto

En la primera parte de este libro nos hemos acercado a la música, al sonido, o materia prima de la música, y al lenguaje musical. En esta segunda parte analizaremos la relevancia de la educación musical en la educación infantil, sus implicaciones psicopedagógicas e intentaremos dar respuesta a los interrogantes pedagógicos que plantea: qué, quién, para qué, cómo, cuándo, dónde, etc. En el capítulo n.º 1 se constató que, en otras épocas y civilizaciones, la música era considerada un valor humano de primer orden, especialmente en las civilizaciones orientales y también en Grecia y en Roma. La música ha acompañado al hombre desde sus orígenes y ha sido uno de los primeros medios de expresión y comunicación; antes incluso del nacimiento, el oído es uno de los sentidos que se desarrolla mejor, y la voz de la madre es el primer referente sonoro y emocional del que dispone el ser humano.

A lo largo de este capítulo se argumentará la importancia de la música en el desarrollo del niño en el ámbito familiar y escolar, su influencia positiva en todos los aprendizajes y en la evolución social y personal.

4.1. La educación musical en la Educación Infantil

Previamente al estudio de la educación musical en esta etapa educativa, se hace necesario definir las características de la Educación Infantil.

La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo y tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños, en colaboración con las familias. Es una etapa educativa no obligatoria que comprende hasta los seis años de edad y se estructura en dos ciclos[1]:

Ciclo I: de 0 a 3 años.

Ciclo II: de 3 a 6 años.

En el primer ciclo de la Educación Infantil, se atiende al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato. En el segundo ciclo se procura, además, que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen positiva y equilibrada de

[1] Real Decreto 1330/ 1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (B.O.E. de 7 de septiembre de 1991) y Ley Orgánica de la Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sí mismo y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal. También se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura y experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, así como en las tecnologías de la información y la comunicación.

Los contenidos educativos se organizan en áreas, que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles y se abordan a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

Las áreas o ámbitos de experiencia son:

1. Identidad y autonomía personal (el cuerpo y el movimiento, el conocimiento y la imagen de uno mismo, la salud, la autonomía personal, la vida en la sociedad).

2. Descubrimiento del medio físico y social (acercamiento a la naturaleza, a la cultura, a los objetos y a la actividad sobre ellos).

3. Comunicación y representación (lingüística, matemática, plástica, corporal y musical).

La educación musical se encuadra exclusivamente dentro de esta última área de expresión y, a tenor de la proporción que ocupa, podemos afirmar que no está justamente considerada. Con la excepción de algunos países europeos, generalmente en todos los demás es considerada como un adorno, no como una necesidad. Así, «la institución escolar [...] ha sido concebida y mantenida —y sigue siéndolo en nuestro tiempo— por intelectuales y políticos que raramente consideran lo artístico como un valor fundamental; para ellos, generalmente, lo artístico se sitúa al margen de lo serio e importante, y debe seguir siendo algo accesorio, es decir, un lujo» (Maneaveau, 1993: 16).

Sin embargo, la música puede ser la base para desarrollar todos los objetivos, contenidos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela, dado que los aprendizajes en la educación infantil se desarrollan de forma globalizada e interdisciplinar y se dirigen a la totalidad de los alumnos, no sólo a los más dotados musicalmente.

4.2. Valor educativo de la educación musical en la Educación Infantil

4.2.1. La música en las primeras etapas de la vida

El sonido y la música son innatos al hombre y se presentan en los primeros meses de vida, por lo que la educación musical debe iniciarse en edades tempranas. Desde los comienzos de la pedagogía moderna, son muchos los pedagogos y psicólogos que insisten en la importancia de la música y en su inclusión en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

educación lo más pronto posible: tal es el caso de Froebel, Decroly, Maria Montessori o las hermanas Agazzi.

En la actualidad sabemos que el feto oye, reacciona al sonido y aprende de él, también se sabe que el oído es el primer órgano sensorial que se desarrolla dentro del útero. El sistema auditivo empieza a funcionar de tres a cuatro meses antes del nacimiento; entre las semanas 28 y 30 de la gestación, el feto comienza a reaccionar a los sonidos exteriores mediante cambios en el ritmo cardiaco y el comportamiento. Se han realizado estudios que demuestran que determinados sonidos pueden afectar a la estructura y al funcionamiento del sistema auditivo del feto, que los niños se familiarizan con sonidos concretos antes del nacimiento e incluso que desarrollan una preferencia por sonidos antes del puerperio. Por tanto, el feto humano es capaz de aprender en un grado que puede influir en su comportamiento después de nacer.

Según Campbell (2000: 44), el oído tiene un enorme efecto en el desarrollo físico del cuerpo, influye en el equilibrio y la flexibilidad del movimiento. Considera que los niños deben escuchar música incluso antes de su nacimiento.

En la misma línea, se cuenta una anécdota de Zoltan Kodály, el gran pedagogo húngaro, que en una conferencia, organizada por la UNESCO sobre educación musical, respondió a la pregunta de cuándo conviene comenzar el estudio de la música: «Nueve meses antes del nacimiento». Más tarde, aseguró en otra entrevista que había cambiado de opinión y que ahora respondería: «Nueve meses antes del nacimiento de la madre».

En el mundo sonoro en que vivimos, la música está presente en la vida del bebé desde el comienzo y la educación musical puede iniciarse en el seno materno si la madre canta o escucha música. Hasta hace pocos años era habitual que padres, abuelos y cuidadores cantasen al bebé en los ratos de juego, mientras los alimentaban, les cambiaban los pañales, los bañaban o cuando los llevaban en el coche; eran, generalmente, canciones de juego, populares o nanas. Como advierten Santiago y Miras (2000), esta práctica está cada vez más en desuso, debido entre otros motivos al escaso tiempo que los bebés permanecen con las madres, por las demandas laborales, y al creciente anticipo de la edad de entrada en la guardería.

En nuestra opinión, los primeros estímulos musicales deben recibirse en la casa a través de canciones populares, de cuna, retahílas, juegos rítmicos o audiciones; ha de intentarse que el entorno familiar sea el primer educador. Después, el centro de Educación Infantil será el encargado de continuar y aumentar sus experiencias sonoras.

¿Qué aporta la música a los bebés y a los niños del primer ciclo de Educación Infantil? En opinión de Campbell «las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del bebé, un ritmo subyacente que lleva a mayor coor-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de planear de antemano» (2000: 94). Respecto a la contribución al desarrollo físico y psicomotor, el mismo autor considera que «hacerle escuchar música sin letra favorecerá su musicalidad en el desarrollo, mientras que cantarle canciones sienta los cimientos de la capacidad lingüística, y más adelante, la de leer, hablar y expresarse» (2000: 85).

4.2.2. Contribución de la música al desarrollo de la inteligencia

Diversas investigaciones llevadas a cabo no sólo en los campos educativos, sino también en la biología y la fisiología (Despins, 1989), señalan la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación integral del individuo, dada su excelente contribución a la educación intelectual, corporal y emocional.

Calvo y Bernal (1996) indican que la música ha servido al hombre desde el comienzo de su historia para expresarse y comunicarse. Es un lenguaje universal lleno de expresividad, por lo que, además, para el niño pequeño supone una fuente de energía, actividad y movimiento. Para estas autoras, la música no es sólo para aquellos que tienen dotes especiales o unas condiciones económicas superiores, sino que tiene un lugar importante en la educación general por su alto valor educativo. Consideran que los componentes de la música no sólo enriquecen, reconfortan y alegran tanto al oyente como al compositor, sino que desarrollan las principales facultades humanas, como la voluntad, la sensibilidad, la imaginación creadora y la inteligencia. Por otro lado, la educación musical aumenta el nivel académico de los alumnos. Cuando en los primeros años se recibe una formación rítmica correcta, los niños plantean menos problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

El lugar de la música en la educación especial es cada vez mayor y cada vez se acude más a técnicas de musicoterapia para corregir problemas como el retraso del desarrollo motor, la mala tonicidad muscular, la hiperactividad y los trastornos en los procesos sensoriales. Se han observado grandes mejorías en el caso de niños autistas, gracias a los beneficios de la música, la entonación y el ritmo.

Efectivamente, las actividades musicales continuadas en grupo que incluyen el canto favorecen el desarrollo motor, la capacidad lingüística, el pensamiento conceptual abstracto, las habilidades sociales y la creatividad de los niños.

a. Contribución al desarrollo psicomotor

En relación con el desarrollo psicomotor, la música trabaja específicamente el conocimiento de las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo, su orientación respecto a los demás, a un espacio o a un tiempo. La relación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

entre música y educación psicomotriz es muy estrecha y tiene numerosos puntos de conexión, de manera que la educación musical no puede desarrollarse sin el cuerpo y el movimiento, y la educación psicomotriz necesita de la música, la voz y los instrumentos musicales. Una correcta educación psicomotriz en los primeros niveles de la enseñanza prepara al niño para los futuros aprendizajes de la etapa escolar. El juego y el movimiento natural contribuyen a forjar rutas neuronales para el desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje, la resolución de problemas, las actividades de pensar, planear y recordar, y la creatividad. Es decir, lo que llamamos personalidad integradora o bien asentada (la persona a la que le es fácil prestar atención y concentrarse, concebir un plan y llevarlo a cabo, e idear nuevas formas de pensar y de actuar o de moverse) sólo puede desarrollarse en un niño que se lleva bien con su cuerpo. En este sentido, el movimiento desarrolla el cerebro.

Santiago y Miras (2000) indican que en los últimos años han aumentado los problemas de psicomotricidad, lo cual puede estar muy relacionado con la pérdida del juego tradicional en los patios y en las calles, y que los niños que plantean retrasos psicomotrices suelen presentar además deficiencias en el aprendizaje, incluso en las escuelas infantiles.

b. Contribución al desarrollo lingüístico

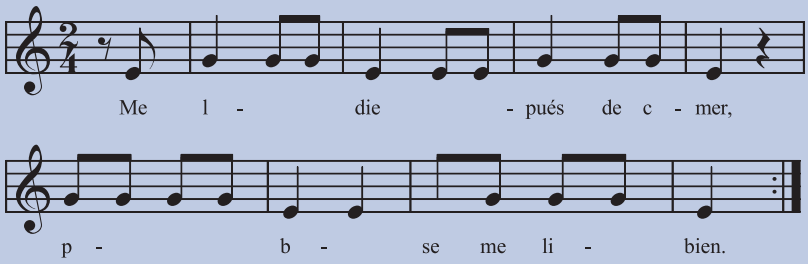
Respecto a la capacidad lingüística, es indudable que una adecuada estimulación musical favorece el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo; puede aumentar el número de conexiones neuronales en el cerebro, estimulando por lo tanto sus habilidades verbales. A través del lenguaje los niños organizan el pensamiento, expresan ideas, sentimientos y reciben los de los demás. El lenguaje es un elemento indispensable para la expresión e integración, y la escuela debe fomentar las oportunidades de comunicación. La música contribuye a que el lenguaje se desarrolle de forma más rica y compleja.

Específicamente, las canciones ayudan enormemente al desarrollo del lenguaje (aumento de vocabulario, expresión, entonación, articulación y vocalización...) y, por otro lado, son una excelente herramienta en la fijación de conceptos. En generaciones anteriores, era una práctica educativa habitual la entonación de cantinelas sencillas para memorizar, por ejemplo, la tabla de multiplicar. Campbell indica que se ha comprobado que, tanto en bebés como en adultos, la música o el ritmo contribuyen a solidificar en la memoria todo tipo de conceptos, incluidas las palabras. Un estudio demostró que los bebés de tres meses recordaban mejor la forma de manipular móviles[2] cuando escuchaban la misma

[2] No nos referimos a los teléfonos celulares, sino a los juguetes que se colocan en las cunas y se hacen móviles al girar sobre la cabeza de los bebés, de manera que éstos los siguen con la mirada en los primeros meses y posteriormente los prenden con sus manos. Suponen uno de los primeros ejercicios de coordinación óculo-manual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

música que oyeron durante su proceso de aprendizaje. Es muy positivo introducir música en todos los aspectos de la vida del niño, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, con canciones conocidas, incluso inventadas por ellos, mediante las cuales verbalicen conceptos diversos (números, partes de cuerpo, etc.) y describan actividades cotidianas relacionadas con el paso del tiempo (inicio y final de actividades, entradas y salidas al patio, la hora de comer, de merendar, etc.) y/o de su autonomía personal (higiene, salud).

Canción: Las manos (Pilar Pascual) CD, corte n.º 1

Me lavo la cara
con agua y jabón,
cojo la toalla
me la seco yo.

Me peino solito,
qué guapo que estoy;
me miro al espejo
y sonrío yo.

Yo cojo la cuchara
y cojo el tenedor,
pincho las patatas
me las como yo.

c. Contribución al desarrollo cognitivo

En relación con el desarrollo cognitivo, Calvo y Bernal (2000) señalan que la inteligencia general y la inteligencia musical se desarrollan a medida que el individuo interactúa con la música, vincula las acciones a su marco conceptual y las incorpora dentro de un marco simbólico; es, por tanto, importante que las experiencias musicales de la primera infancia aprovechen el desarrollo natural del niño. Por ejemplo, la educación musical desarrolla la imitación y la improvisación a partir de las percepciones previas; y la imitación desarrolla un importante papel para la adquisición de símbolos durante el periodo final de la etapa sensorio-motriz y la preoperativa.

Por otro lado, la educación musical valora el silencio y rechaza el exceso de ruido. El silencio y la concentración interior son imprescindibles para la adquisición de las habilidades cognitivas. Existen estudios que corroboran que los niños criados en casas excesivamente ruidosas tardan más en desarrollar habilidades cognitivas que los criados en casas silenciosas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d. Contribución al desarrollo emocional

Las actividades escolares pueden enseñar al alumno buenos hábitos de estudio, ayudarle en sus esfuerzos por leer y comprender los conceptos matemáticos y a memorizar con facilidad. Pero la inteligencia no se mide solamente por la capacidad para leer, escribir, memorizar y trabajar con cifras. Igualmente importante es nuestro éxito en trabajar en comunidad, en recordar visualmente y auditivamente, en movernos y relacionarnos con soltura y sensibilidad, en expresar emociones y aliviar el estrés, en escuchar nuestra «voz interior» y confiar en ella.

Todas estas capacidades se mejoran escuchando y haciendo música; porque la música es capaz de sacar emociones y los niños son tan capaces como los adultos, si no más, de comprender el sentido emocional de la música.

En relación con la socialización, la educación musical cumple una función importante, ya que nada integra tanto a los niños como la música. Durante el periodo del segundo ciclo de la Educación Infantil, se produce el paso del juego solitario al juego paralelo, y de éste al juego con los otros. La música enseñará las habilidades sociales de hacer turnos, escuchar y comunicar.

La primera habilidad que hemos de dominar para relacionarnos bien con otras personas es, evidentemente, la de escuchar bien, poner oído, atención, hacer el esfuerzo consciente de conectar con el otro. La intensidad, como parámetro del sonido, es un aspecto de la comunicación verbal que debe ser tratado de modo preferente; ya que, por exceso o por defecto, puede dificultar las relaciones sociales de los niños que aún no han aprendido a escuchar verdaderamente. En un aula, puede observarse frecuentemente cómo los niños tienden a evitar al niño que siempre grita y tampoco hacen caso al niño que habla tan suave que nadie logra oírlo.

Por otra parte, respecto al desarrollo de la creatividad y la originalidad, la música ofrece al niño múltiples posibilidades de desarrollo del pensamiento convergente y divergente y es un instrumento de expresión no sólo sonoro, sino también verbal, corporal y emocional. La personalidad del alumno de educación infantil se desarrolla extraordinariamente con las actividades creativo-musicales, al poder dar rienda suelta a su imaginación (Bermell, 2000).

En conclusión, diversas investigaciones avalan que las clases de música impartidas desde la edad infantil desarrollan las capacidades de los escolares y que la enseñanza de la música, entre otros aspectos, ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotor, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético.

Sin embargo, tenemos que señalar aquí que estos efectos positivos no se producirán, en igual medida, mediante un adiestramiento instrumental o solfístico, sino que nos estamos refiriendo a una educación musical integral, basada en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

principios pedagógicos y en una metodología acordes con el desarrollo psicológico y social. Por lo tanto, la educación musical en Infantil debe tener como finalidad la formación integral de todas las facultades del hombre (psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales), no sólo las musicales; debe, además, estar destinada a todos los niños y desarrollarse en un ambiente de libertad, espontaneidad y creatividad, en el que no importen los resultados, sino el proceso de creación y la participación. Dado el carácter global de la educación infantil, la música deberá relacionarse con otras áreas artísticas, del currículo y con el desarrollo general (motricidad, sensorialidad, afectividad).

La metodología será progresiva, secuenciará los contenidos y se basará en el principio de actividad, entendida ésta como experimentación y participación; será lúdica para fomentar la exploración, la experimentación, así como otros importantes aspectos como el respeto a los turnos, el juego simbólico y el aprendizaje cooperativo.

Por último, no hay que desdeñar el protagonismo de las familias en esta etapa educativa. En este sentido, es importante la colaboración entre la escuela y los padres, ya que sin ellos nuestro trabajo sería en vano.

4.3. Implicaciones educativo-musicales de la teoría de las inteligencias múltiples

4.3.1. Inteligencia musical e inteligencias múltiples

¿Existe la inteligencia musical? El rechazo a la medida de la inteligencia mediante el cociente intelectual, como propugna Goleman, autor de diversas obras de divulgación de la inteligencia emocional, ya había sido señalado por Gardner en su obra *Las inteligencias múltiples.* Este autor descarta los tests de inteligencia como un factor único e inalterable y da una visión más plural de la inteligencia de un niño, así como de la capacidad y del potencial de éxito, que la que nos ofrece el CI.

Afirma que no sólo no existe un único y monolítico tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida, sino que en realidad existe un amplio abanico de no menos de siete variedades distintas de inteligencia. Gardner (1995) enumera otros tipos inteligencia: la académica (verbal y numérica); la espacial, propia de los arquitectos o de los artistas en general; la corporal o talento kinestético, manifiesto en la fluidez y la gracia corporal de los bailarines; la inteligencia musical, y dos más a las que coloca bajo el epígrafe de inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica o la satisfacción interna que experimentamos cada uno de nosotros cuando nuestra vida se halla en armonía con nuestros sentimientos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Si bien habla de las siete inteligencias, Gardner reconoce que no existe un número mágico que pueda dar respuesta a la diversidad de inteligencias del ser humano. Por ello Gardner y sus colegas ampliaron esta lista inicial hasta llegar a incluir veinte clases diferentes de inteligencia. La inteligencia interpersonal, por ejemplo, fue subdividida en cuatro habilidades diferentes, el liderazgo, la aptitud para establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad del análisis social. También incluye la inteligencia moral (Gardner, 2001).

Son muchas las aportaciones de Gardner al estudio de la inteligencia musical. Realizó un trabajo pionero de investigación, recogido por Hardgreaves (1988), en el cual la sensibilidad estilística musical se definió como la habilidad para juzgar si dos fragmentos musicales provienen de una misma composición.

Para el desarrollo de la inteligencia musical, Gardner aprecia especialmente el método Suzuky como prototipo del desarrollo de la inteligencia musical. En el capítulo n.º 6 se describe la aportación de las grandes metodologías del siglo XX a la educación musical en educación infantil; aquí definiremos en qué se diferencia este método de otros de la pedagogía musical. Según Hardgreaves:

> «el método Suzuky ha recibido una cantidad considerable de publicidad en los años recientes, es más limitado en su alcance y objetivos que los de Orff y Kódaly, ya que le interesan principalmente las destrezas de ejecución y tendió a centrarse en el violín. El movimiento de la educación talentosa de Suzuky comenzó en 1945 y consistió en enseñar a muchos niños japoneses preescolares a tocar en violines en miniatura a escala reducida. Suzuky expresa la creencia fundamental de que el talento musical puede ser fomentado en cada niño trazando una analogía con el aprendizaje del lenguaje natural. Así como los niños aprenden su lengua materna muy hábil y rápidamente a una edad temprana, de la misma manera Suzuky considera que el aprendizaje de las destrezas instrumentales debe también comenzar en los primeros años de la vida» (Hardgreaves, 1988: 243).

Sin embargo, este método no es el único ni el que mejor desarrolla la inteligencia musical.

Aronoff también realiza un estudio y aporta propuestas concretas sobre cómo estimular los distintos tipos de inteligencia de Gardner mediante la música. Relaciona muy bien la educación musical y las distintas inteligencias y señala que con el aprendizaje musical, además de desarrollar la inteligencia musical, se contribuye a la corporal-kinestésica, por la relación entre la música y el movimiento; a la intrapersonal, porque las actividades musicales integran el aspecto afectivo y la capacidad de mirar adentro de uno mismo; a la interpersonal, ya que las actividades que focalizan en cooperación y la toma de conciencia de los demás tienen un efecto positivo sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal y, al mismo tiempo, contribuyen al progreso musical de la inteligencia espacial, pues la música se desarrolla en unas coordenadas espacio-temporales; a la inteligencia lingüística a través de la sensibilidad hacia los sonidos, rit-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mos inflexiones, métrica de las palabras, y a la inteligencia lógico-matemática, mediante el aprendizaje de la fuerza, los valores, los acentos, los tiempos, etc. (Aronoff, 1993: 32-33).

En el mismo sentido, Goodkin afirma que la educación musical hace que nuestros alumnos sean más inteligentes y sostiene que cuando la música forma parte de nuestra vida «nuestro cerebro y nuestro cuerpo crecen de forma diferente [...] a través de la música se pueden despertar talentos en los niños que de otra manera es difícil que florezcan» (Goodkin, 1999: 58).

4.3.2. El desarrollo de las aptitudes musicales

En este apartado nos preguntaremos si puede desarrollarse el «talento musical».

¿Es la inteligencia musical, el talento musical, una capacidad innata? El músico, ¿nace o se hace? ¿La aptitud musical es congénita o se puede adquirir con la educación? Se trata del eterno debate educativo sobre la influencia de la genética y la de medio.

a. Genética o educación

Una de las mayores pruebas del carácter innato de las aptitudes musicales es la existencia de niños prodigio. Sabido es que muchos de los grandes genios de la música, y por tanto poseedores de una gran inteligencia musical, han sido además niños prodigio. Por ejemplo, Mozart interpretaba y componía a la edad de cinco años, y también fueron niños prodigio otros como Haydn, Beethoven, Mendelssohn y Britten. Entre los de nuestro tiempo son muy conocidos los intérpretes Yehudi Menuhin y Rubinstein. Existen pocos estudios sobre prodigios musicales y las características excepcionales de la inteligencia musical en la infancia. Hardgreaves (1988) indica que si bien la facultad para dominar las extraordinarias reglas del lenguaje la tienen todos los niños, sólo unos pocos son capaces de hacer lo mismo con la música. Winner concluye que «la aptitud musical es una capacidad neurológica separada e innata que requiere comparativamente poca estimulación externa para emerger» (Hardgreaves, 1988: 178). En este sentido, la aptitud musical puede ser muy parecida a la aptitud física para caminar o la aptitud para dominar la sintaxis del lenguaje. «La diferencia es que la capacidad para caminar o hablar la poseen los seres humanos comunes: sólo los seres humanos excepcionales poseen la capacidad de hacer música» (Hardgreaves, 1988: 238).

En su preocupación por descubrir los procesos que generan la expresión y percepción artísticas, Gardner (1993) se plantea si los músicos tendrán una gran inteligencia musical y en qué proporción con respecto a los otros tipos de inteligencia. Indica que la música, al igual que las matemáticas y el ajedrez,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se caracteriza por un conjunto de reglas formales que pueden dominarse independientemente de otras formas de la experiencia humana. No obstante, lo que está claro es que el niño prodigio se «hace» con una gran cantidad de disciplina, entrenamiento y trabajo duro y que el desarrollo de una excepcional inteligencia musical puede no producirse en la infancia. Prueba de ello es la existencia de otros músicos que se formaron ya en la edad adulta, como Rimsky Korsakov, y no que fueron, por tanto, niños prodigio; la hipótesis se ratifica también comprobando que los grandes niños prodigio a los que nos hemos referido recibieron, todos ellos, una educación musical temprana, intensa y persistente.

Efectivamente, en el desarrollo de la musicalidad, la calidad y cantidad de experiencias musicales son determinantes. Según Bentley (1967: 15), la educación cumple un rol importante, ya que «el niño que ha nacido dotado de talentos musicales superiores o *con predisposición biológica* en un ambiente totalmente desfavorable no es susceptible de hacer evolucionar su capacidad innata». Lo cierto y probado por el propio Bentley es que, mediante la participación en actividades relacionadas con la música, los niños adquieren una mayor experiencia y capacidad musicales; también prueba que la memoria es un importante factor para el desarrollo musical del niño.

Heredamos unas estructuras anatómicas y fisiológicas que sirven de soporte para los aprendizajes intelectuales y procedimientales. Se hereda el potencial, del cual el individuo se aprovecha más o menos en relación con los factores ambientales y los procesos de aprendizaje. La incidencia del medio es tan importante que puede llegar a superar lo genético. La musicalidad, entendida como capacidad de percibir, sentir y expresar la música, existe en mayor o menor grado en todas las personas, pero es necesario desarrollarla y potenciarla (Calvo y Bernal, 2000). Según Fridmann (1988: 113), todos los niños tienen la posibilidad de desarrollarse musicalmente; son el medio familiar y la sociedad en general quienes deben favorecer estos aspectos que, de manera decisiva, van a contribuir a la formación y desarrollo de su personalidad.

b. El autoconcepto

Otro factor muy importante en el desarrollo de las capacidades musicales, pero que sin embargo suele ser ignorado por la mayoría de las investigaciones, es el autoconcepto. La propia valoración de las capacidades es especialmente influyente en el desarrollo de las musicales. Por lo general, el autoconcepto se fragua en la familia y/o con los primeros profesores. Está probado que un autoconcepto negativo que se manifiesta en expresiones como «tengo mala voz», «tengo un oído enfrente del otro», «soy un pato mareado» tienen efectos muy negativos y contraproducentes en el aprendizaje (Aznarez: 1992) y se mantienen hasta la edad adulta. Un joven canta mal porque no ha tenido oportunidades de cantar, no escucha porque nadie le ha enseñado a escuchar y «es un pato mareado» porque no ha tenido ocasión de disfrutar con la danza y el movimiento.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para Pahlen (1961), todos tenemos musicalidad, capacidad para interpretar y apreciar la música. Considera, por tanto, que todos somos aptos para acceder a la educación musical, dado que su finalidad no es formar músicos, sino personas que amen la música y sepan valorarla. Indica también que la apreciación surge como resultado del conocimiento y sólo podemos conocer aquello con lo cual nos hemos familiarizado primero.

Por último y enlazando con el capítulo siguiente, queremos señalar que conocer el grado de musicalidad de nuestros alumnos y sus posibilidades de progreso tendrá interés pedagógico si se quieren desarrollar sus aptitudes y no si el objetivo del estudio es sólo clasificarlos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 5

El desarrollo de las capacidades musicales

Contenidos

5.1. La psicología aplicada a la música
- 5.1.1. Campos de la psicología aplicada a la música
- 5.1.2. El sentido rítmico
- 5.1.3. La evaluación de las aptitudes musicales
- 5.1.4. La inteligencia musical
- 5.1.5. La teoría de los hemisferios cerebrales
- 5.1.6. Diferencias de sexo en las aptitudes y actitudes musicales

5.2. El desarrollo de las capacidades musicales
- 5.2.1. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo I de Educación Infantil
- 5.2.2. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo I de Educación Infantil (0 a 3 años)
  - a. El primer año
  - b. Dieciocho meses
  - c. Dos años
  - d. Dos años y medio

e. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 0 a 3 años

5.2.3. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo II de Educación Infantil

5.2.4. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo II de Educación Infantil (3 a 6 años)

a. 3 años

b. 4 años

c. 5 años

d. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 3 a 6 años

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El conocimiento psicológico del alumno y el desarrollo de sus capacidades son condiciones indispensables en toda enseñanza, especialmente en la etapa de la Educación Infantil, en la que los niños se mueven en un mundo «mágico» diferente al del adulto. El campo de la psicología evolutiva ha sufrido distintos cambios en las últimas décadas, una vez superado el enfoque descriptivo de Gesell (1940) o de Bayley (1968).

La psicología de Piaget es la de mayor influencia en las dos últimas décadas en la psicología evolutiva moderna. La teoría de Piaget es cognitivo-evolutiva: cognitiva en cuanto que los esquemas cognitivos son constructos hipotéticos internos y evolutiva porque esos constructos van cambiando en el desarrollo. Frente a ella, quizá la de menor repercusión sea la teoría freudiana del estadio psicosexual de Freud, según la cual en diferentes estados del desarrollo la energía libidinal es liberada hacia diferentes partes del cuerpo.

La psicología conductista, aun con sus limitaciones, aporta también un importante fundamento a la psicología del aprendizaje a partir, entre otras, de la teoría del refuerzo, que considera esencialmente el desarrollo humano como la acumulación de respuestas de conductas, abiertas y externamente observables, a estímulos del entorno, aprendidas como resultado de patrones diferenciales de refuerzo.

No obstante, si bien existe una amplia bibliografía de estudios de la conducta y el aprendizaje en la infancia, el número de investigaciones relacionadas con la conducta musical es significativamente menor.

En este capítulo nos acercaremos a los distintos campos en los que trabaja la psicología de la música y analizaremos las características psicoevolutivas generales y específicamente musicales de los alumnos de los dos ciclos de educación infantil.

5.1. La psicología aplicada a la música

5.1.1. Campos de la psicología aplicada a la música

La llamada psicología de la música se mueve en distintos campos, tiene un creciente interés y es objeto de diversas investigaciones. Los estudios psicológicos sobre el fenómeno musical se enfocan desde diferentes planos de investigación: bases fisiológicas de la percepción musical, estudios de lateralización hemisférica, estudios sobre los procesos cognitivos de la representación y codificación auditiva, análisis psicométricos de las aptitudes musicales, estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva, estudios evolutivos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sobre la adquisición de destrezas, investigaciones psico-sociológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical, análisis de las conductas del aprendizaje de la música, estudios sobre la musicoterapia y aplicación de la música a la educación especial y a las enfermedades psiquiátricas, etc.

La psicología del desarrollo se ocupa del desarrollo de las capacidades y de los procesos de aprendizaje, pero también se ocupa de otros temas, como la relación entre música y pensamiento, música y relaciones psicosociales, la creatividad musical, etc.

Los temas que más interesan a los docentes de Educación Infantil son el desarrollo de las capacidades musicales, la psicología de la conducta musical (que investiga los procesos mentales que se ponen en juego al escuchar o interpretar música), la evaluación y enfoques psicométricos, las diversas variables de la situación educativa, las teorías sobre la relación entre música y cerebro, así como su influencia en el aprendizaje, y sobre todo los estudios del desarrollo evolutivo.

Señalamos a continuación algunos de los temas o aspectos de interés para el profesor de Educación Infantil en relación con la psicología aplicada a la música.

5.1.2. El sentido rítmico

El sentido rítmico es uno de los campos de estudio más investigado, dada su importancia educativa. No olvidemos que el ritmo se manifiesta en las primeras etapas de la vida a través del movimiento y la palabra; es una respuesta motora del bebé ante determinados estímulos que cumple una importante función y cuya carencia (arritmia) puede ser interpretada como señal inequívoca de retraso o deficiencia psíquica y/o física (Fraisse, 1976). El ritmo ha sido estudiado también como medio para la diagnosis de distintas patologías. El precedente de las investigaciones sobre el ritmo está en los estudios de Seashore (1938), quien concluye que existen tres componentes significativos de las capacidades rítmicas: el impulso rítmico, o inducción motora que el ritmo provoca, la capacidad cognoscitiva, definida por la habilidad de discriminar formas rítmicas sucesivas, y la capacidad motora, o precisión que puede alcanzarse marcando mediante golpes estructuras rítmicas. De mayor interés y aplicación escolar son las pruebas de Fraisse (1976), que constan tanto de pruebas rítmicas simples como de pruebas rítmico-musicales.

5.1.3. La evaluación de las aptitudes musicales

La evaluación de las aptitudes musicales, sus medios y posibilidades es otro de los temas de interés que aborda la psicología aplicada a la música. En el capítulo anterior abordamos el carácter innato o no de estas capacidades y cuáles

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

eran las variables que afectaban al desarrollo de las capacidades musicales. Si bien el instrumento de que disponemos para describir la disposición natural es la observación de la conducta, la escuela psicoacústica ha creado una psicología experimental, metódica y científica que permite la medición de la habilidad musical y la evaluación del rendimiento educativo general de la música. Estas investigaciones se enfrentan a la dificultad de que la música es una aptitud compleja y no única y que implica comparaciones numéricas que no siempre son aplicables a la música (Bentley, 1967). La pionera investigación de Seashore en «Evaluaciones del talento musical» (1938) analiza y divide a la música según sus elementos y componentes, determina una «jerarquía de talentos», correspondientes a cada una de las partes, y diferencia entre aptitudes para el tono, altura del sonido, sentido del compás, del ritmo, del timbre, de la intensidad, de la armonía, etc. Por otra parte, Barceló (1988) estudia, desde una perspectiva psicogenética, la conducta infantil en relación con la forma de conceptualizar y organizar determinados estímulos musicales básicos.

A esta visión que considera que los distintos elementos de la música (tono, compás, intensidad, timbre) y los sonidos son partes concurrentes del discurso musical, pero todos ellos pueden determinarse separadamente, se contrapone otra opinión, según la cual la música constituye una unidad y la aptitud musical es una capacidad única; por lo que el test de aptitud musical debiera consistir en un material conocido previamente por el alumno y que abarcase todos los aspectos musicales (Bentley, 1967), aunque se introduzcan así también aspectos como el afectivo o el intelectual. El mencionado estudio de Bentley (1967) analizó la «aptitud musical» de un gran número de niños. Se emplearon métodos objetivos consistentes en una batería de test de grupo que evaluasen ciertos criterios que se consideraron fundamentales para las actividades musicales. Sin embargo, el test de este estudio tan conocido presentaba los siguientes inconvenientes: los aspectos evaluados no estaban vinculados con aspectos estéticos de la música o con aspectos emocionales (si al niño le agrada, qué siente) y tampoco estudiaba las habilidades motoras requeridas para la interpretación musical. Por otro lado, el campo de investigación fue inevitablemente limitado, tanto en función de lo representativo de los grupos examinados, como de las aptitudes evaluadas.

En general, los estudios sobre las aptitudes musicales nos indican que en el desarrollo de las capacidades musicales es de vital importancia la memoria: se desarrolla antes y más intensamente la memoria rítmica que la memoria tonal en toda la niñez; la memoria rítmica se adelanta a la discriminación de tonos y al ritmo melódico o sucesión de sonidos tonales dentro de una estructura rítmica. Otras conclusiones de los estudios se refieren a que la aptitud para analizar y reconocer los acordes se desarrolla con mayor lentitud que la memoria y la discriminación tonales y que, en la discriminación del tono, la mayoría de los niños pueden percibir diferencias de un cuarto de tono a medio tono, aunque no sepan señalar la altura de cada uno de ellos (Barceló, 1988).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Con relación al desarrollo de las aptitudes musicales, podemos afirmar que las investigaciones realizadas indican que éstas se acrecientan con el aumento de la edad cronológica durante toda la niñez; pero el incremento anual promedio es pequeño si no han influido factores externos, como la educación musical, y que existen grandes diferencias individuales, ya que en todos los niveles de edad se ha comprobado un abanico en extremo amplio de aptitudes musicales. Hardgreaves (1998: 117) recoge diversas investigaciones que señalan como determinante en la mejora de las aptitudes musicales la influencia positiva del entorno sociocultural, socioeconómico y, sobre todo, el de un ámbito familiar estimulante (canto de los padres, ejecución instrumental de éstos, número de instrumentos en el hogar, disponibilidad de reproducir música grabada, actitud de progenitores y hermanos hacia la música, etc.).

Las aptitudes musicales en la niñez parecen estar vinculadas apenas levemente con la inteligencia general (Bentley, Hardgreaves), aunque la actividad musical sí que incrementa la inteligencia (Gardner, Campbell).

Al docente debe interesarle el estudio de la aptitud musical, no sólo para clasificar a los alumnos, sino para mejorar sus aptitudes. Compartimos la opinión de Hemsy de Gainza (1977) de que la aptitud musical se desarrolla a partir del contacto con la práctica de la música y no es la aptitud musical la que misteriosamente determina el interés del niño por los sonidos, sino a la inversa: es el interés y la atracción por los sonidos lo que le llevará a desarrollar una aptitud musical. Y entendemos que ese interés puede y debe promoverse en todos los niños.

5.1.4. La inteligencia musical

Uno de los críticos más importantes de Piaget en cuanto al desarrollo artístico es Howard Gardner. En el capítulo anterior se señaló que su teoría de las inteligencias múltiples aporta nuevas vías al estudio de la psicología aplicada a la música Gardner (1995), en el libro *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, reformula el concepto de inteligencia y sostiene que tenemos inteligencias múltiples, en concreto siete tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras: inteligencia musical, inteligencia kinestésica y corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. En *La inteligencia reformulada* introduce, además, la llamada inteligencia moral. Considera que la inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural, pues la música estructura la forma de pensar y trabajar y ayuda a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales. En el libro *Introducción al estudio musical del cerebro* señala que, cuanto más estímulo reciba el niño mediante la música, movimiento y artes, más inteligente va a ser. En el capítulo anterior describimos la inteligencia musical y analizamos sus consecuencias pedagógicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5.1.5. La teoría de los hemisferios cerebrales

La conexión cerebro-música es otro de los campos de la investigación de la psicología aplicada a la música. Se pretende averiguar de qué modo la música estimula el intelecto y mejora el aprendizaje, si existe una zona del cerebro relacionada con la actividad musical y la creatividad y si son diferentes los cerebros de los músicos de los de las demás personas. Las modernas teorías sobre el funcionamiento del cerebro afirman que el ser humano equilibrado hace funcionar de forma alternada o simultánea ambos hemisferios (Despins, 1984; McCarthy, 1980). Cada hemisferio tiene un papel distinto, pero complementario, y manifiesta una superioridad relativa o una inferioridad igualmente relativa en el cumplimiento de tareas específicas. En términos generales, podemos afirmar que a la dominancia hemisférica cerebral izquierda le corresponden las funciones lingüísticas y que a la dominancia hemisférica cerebral derecha le corresponde la creatividad y la emoción musical. La consecuencia pedagógica es que el docente debe adoptar diversas estrategias de enseñanza, en función del estilo de aprendizaje que utilicen los niños. Las técnicas que hacen demasiado hincapié en una analítica rítmica (ubicación en el hemisferio izquierdo) provocan una carencia de estimulación en el hemisferio derecho, que obstaculiza el aspecto creativo e improvisatorio de la música y también el funcionamiento cognitivo equilibrado entre los dos hemisferios (Bermell, 2000). Sin embargo, la cultura occidental ha priorizado desde siempre los aprendizajes relacionados con el hemisferio izquierdo, con un desmesurado interés por todo lo analítico y lineal, por convertir a los zurdos en diestros y por desprestigiar el desarrollo de la creatividad frente a otras áreas más técnicas. En el proceso de la audición también influye la actuación de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo (Campbell, 1998; Despins, 1994). El oído derecho es dominante, porque envía los sonidos a los centros del habla del cerebro con más rapidez que el oído izquierdo; los impulsos nerviosos del oído derecho viajan directamente al hemisferio izquierdo del cerebro, donde están situados los centros del lenguaje.

5.1.6. Diferencias de sexo en las aptitudes y actitudes musicales

A lo largo de la historia de la música, el número de intérpretes y compositores de sexo femenino ha sido bastante inferior a los de sexo masculino. Si bien este fenómeno se produce igualmente en otros ámbitos artísticos y literarios, podemos preguntarnos si existen diferencias debidas a la variable sexo. Las investigaciones de Bentley concluían que no existen diferencias psicológicas entre las capacidades musicales de las niñas y los niños, a pesar de que observa que las niñas cantan o tocan instrumentos con más frecuencia que los niños, lo que puede atribuirse a causas sociológicas y no a que el sexo femenino esté mejor dotado de aptitudes que el masculino.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Según Despìns (1984), las diferencias entre niños y niñas se explican por la diferente dominancia hemisférica expuesta anteriormente, lo que sí condiciona importantes diferencias en el aprendizaje de los dos sexos: las niñas poseen mayor dominancia del hemisferio izquierdo, por lo que trabajan las obras musicales de forma más metódica y minuciosa en el nivel técnico; a la mayoría de las niñas les gusta analizar, practicar y estudiar las obras musicales, y a los chicos, de mayor dominancia derecha, les gusta más improvisar.

5.2. El desarrollo de las capacidades musicales

En este punto presentamos las distintas etapas en las que se desarrollan las capacidades evolutivo-musicales. Su descripción no está exenta de dificultades, ya que se trata de un desarrollo complejo que abarca, por un lado, distintos aspectos y, por otro, la globalidad de las aptitudes musicales. En opinión de Barceló (1988), el desarrollo de la conducta musical engloba «no sólo a los avances parciales que el niño realiza en el dominio psicológico musical (cadencias, grados, contornos melódicos, etc.), sino que éste se vincula además con el proceso integrado entre el desarrollo perceptivo, ejecución musical (canto, instrumento), educación en el código musical (nomenclatura, lecto-escritura), imagen musical específica e improvisación y creación usando activa y reflexivamente las posibilidades intelectuales (leyes del pensamiento)». Queda evidenciado que la definición de etapas escalonadas en el desarrollo musical no puede basarse exclusivamente en estudios de psicometría, sino también en la observación y el análisis de las aptitudes y actitudes del niño ante la música.

Es necesario hacer constar que estas etapas son todas orientativas y sujetas a muchas variables. Frecuentemente la etapa del desarrollo musical de la persona no se encuentra directamente relacionada con su edad, sino con su propio momento evolutivo; por lo que sugerimos al lector que dedique más atención a la secuenciación en la que se desarrollan las capacidades que a la temporalización o la edad del alumno. Además, ha de considerarse que todas las investigaciones realizadas con niños de tan temprana edad contienen una fiabilidad relativa.

Hardgreaves (1988: 74) recoge una síntesis muy interesante de los hitos más importantes del desarrollo musical. Reproducimos aquí los que se refieren a la edad infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Edades	Hitos del desarrollo musical
0-1	Reacciona a los sonidos
1-2	Hace música espontáneamente
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudiara un instrumento
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede palmotear por imitación ritmos simples
5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar igual de diferente en patrones melódicos sencillos

En este punto se describe el desarrollo evolutivo de la educación musical a partir de distintos autores (Piaget, Gessel, Fraise, Lago, Oriol, Campbell, Barceló, Alsina, Calvo y Bernal, Pascual). Las características cronológicas se corresponden con grupos de nivel medio, pero que hayan tenido un seguimiento permanente y planificado de educación musical. Previa a la descripción del desarrollo musical, se presenta una breve reseña de los principales hitos del desarrollo evolutivo de cada una de las etapas de la Educación Infantil.

5.2.1. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo I de Educación Infantil

La teoría de Piaget indica que existen cuatro etapas en el desarrollo cognitivo, cualitativamente diferentes, por las cuales pasan todos los niños. Cada persona tiene un estilo en su secuencia evolutiva que necesita de un proceso ordenado de conducta, acorde con una serie de etapas acumulativas. Las etapas piagetianas en la educación infantil son las siguientes:

- La etapa sensoriomotora (0-2 años), que se divide en seis subetapas que van desde el uso rudimentario de los reflejos en la temprana infancia hasta los comienzos de la representación simbólica.
- La etapa preoperacional (2-7 años), que se divide en los periodos preconceptual (2-4 años) e intuitivo (4-7 años), y en ella se inicia el pensamiento simbólico hasta la etapa concreta operacional (7 años).

Siguiendo un criterio pedagógico, presentamos el desarrollo evolutivo general y las capacidades de los alumnos en relación con la música, agrupadas conforme a las etapas de la Educación Infantil en nuestro sistema educativo.

Primer ciclo: 0 a 3 años.

Segundo ciclo: 3 a 6 años.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El desarrollo **intelectual** y **motriz** del niño del Ciclo I de Educación Infantil está íntimamente relacionado. El estadio de la inteligencia sensoriomotora de Piaget es el inicio de la inteligencia. El bebé se relaciona con el mundo a través de los sentidos y la acción, estableciendo, poco a poco, las relaciones entre objetos y actos, dándose cuenta de las consecuencias de sus acciones y desarrollando paulatinamente un comportamiento relacionado con metas.

La teoría piagetiana se centra en los *esquemas*, nombre con el que se designan pautas de comportamiento repetibles, generalizables y perfeccionables[1]. A continuación presentamos de forma esquemática los seis subestadios sucesivos del estadio sensoriomotor:

- *Subestadio 1 (0-1 meses).* Se producen las adaptaciones innatas al entorno y los reflejos ante estímulos internos (hambre, sueño, malestar) o externos.
- *Subestadio 2 (1-4 meses).* Se produce la *reacción circular primaria*, la formación de las primeras estructuras adquiridas: los hábitos (mirar, agarrar, girar la cabeza, etc.). Los hábitos, que proceden de los reflejos, comienzan a encadenarse y surgen las primeras coordinaciones motrices (por ejemplo: presión o succión), intersensoriales (por ejemplo: visión-audición) y sensoriomotoras. El repertorio de actos del bebé se limita aún al ámbito de los reflejos y es incapaz de imitar.
- *Subestadio 3 (4-8 meses).* Se produce la *reacción circular secundaria.* Al igual que en los subestadios anteriores, los actos del bebé repiten un efecto que se ha obtenido casualmente, pero en este subestadio comienzan a tener cierto componente de causa-efecto basados en la repetición constante y casual. Por ejemplo: sacudir el brazo para hacer sonar el sonajero.
- *Subestadio 4 (8-12 meses).* Aumenta la atención al entorno, aparece claramente la intencionalidad de los actos y las primeras coordinaciones orientadas a una finalidad. Es decir, no tratan de reproducir un efecto causado al azar, sino de disponer los medios para un objetivo propuesto, por ejemplo: agarrar un muñeco. También es capaz de imitar gestos y sonidos nuevos. No obstante, en este esquema se produce el error de atribuir siempre las mismas consecuencias a los actos. Por ejemplo: si la pelota rodó en ocasiones anteriores y terminó debajo del sofá, el niño buscará siempre la pelota debajo del sofá cuando pierda de vista la pelota rodando.
- *Subestadio 5 (12-18 meses).* Se produce la *reacción circular terciaria*, en la que la comprensión de la causalidad se va haciendo menos mágica, más inde-

[1] Los esquemas se organizan en *reacciones circulares*, que son un segmento de conducta que el bebé asocia a una consecuencia que intenta reproducir repitiendo dicha conducta. Las *reacciones circulares primarias* son esquemas simples que el bebé descubre casualmente y que se ciñen a su cuerpo, por ejemplo: chuparse el dedo; las *reacciones circulares secundarias* son coordinaciones de esquemas simples que tienen cierta intencionalidad, y las *reacciones circulares terciarias* son combinaciones de esquemas secundarios que implican una intencionalidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pendiente del propio niño. Sin embargo, es incapaz de entender la permanencia de un objeto cuando no lo ve. Por ejemplo, disfruta jugando a esconderse tras una cortina y aparecer y desaparecer alternativamente.

• *Subestadio 6 (18-24 meses).* Tiene lugar la transición entre la inteligencia sensoriomotora y la inteligencia simbólica independiente de la actividad práctica. Los repertorios de conducta imitativos en este estadio se enriquecen porque reproducen modelos no presentes. Es la llamada imitación diferida, propia, por ejemplo, del juego simbólico, en el que se dan conductas «como si» (por ejemplo, jugar con una caja como si fuese un coche).

El desarrollo de la **personalidad** y el desarrollo **social** en esta etapa evolutiva tienen como características más relevantes el reconocimiento de las personas, de sí mismo, de su identidad y del rol propio, y como aspecto más influyente el papel de las figuras de apego, porque son ellas las que controlan el ambiente en el que se desarrolla el niño. El apego es un vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan de manera privilegiada con él.

Desde el nacimiento, los bebés son capaces de percibir algunas expresiones emocionales de los demás; así, los niños de pocos días se contagian de las expresiones emocionales de los demás a través de la visión o de la audición (por ejemplo, lloran cuando oyen llorar). Se sienten atraídos por el rostro, el tacto y la temperatura de las personas que les rodean y aceptan los cuidados de personas desconocidas si éstas siguen las mismas pautas de los padres. Además, se expresan verbalmente mediante el balbuceo.

Hacia los tres o cuatro meses, los bebés, comienzan a reconocer a las personas y buscan más el contacto con las que conocen que con las que les son desconocidas, aunque no rechazan a éstas. Es aproximadamente después del sexto mes cuando los bebés discriminan perfectamente a las personas conocidas de las no conocidas y, frecuentemente, en el octavo mes sienten cautela, miedo o recelo ante las personas desconocidas; lo que expresan abiertamente con conductas visuales (miradas de recelo), sonoras (llorar) y motoras (abrazarse a la madre, rechazar el contacto). Las figuras de apego ofrecen al bebé la seguridad a partir de la cual comenzarán a ampliar sus relaciones sociales.

El reconocimiento propio es posterior al de otras personas, ya que, hasta los nueve meses, los niños no se identifican a sí mismos, aunque sí elementos parciales de su cuerpo, y reaccionan ante su imagen como si perteneciese a otro.

En este segundo trimestre de vida se producen importantes avances en la comunicación, ya que aparecen gestos culturalmente determinados (gestos de indicación, movimientos de cabeza para negar, por ejemplo), se amplían las expresiones faciales del bebé y surgen numerosas vocalizaciones con las que el niño interactúa con el adulto. Así, hacia los nueve meses emiten las primeras vocales claramente pronunciadas (*a* y *e*) y a los doce meses es frecuente la pronunciación de las consonantes *p*, *t* y *m*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cerca del primer cumpleaños, los niños empiezan a diferenciarse a sí mismos de los demás, siempre que la imagen presentada sea la actual. A partir de los 18 meses los niños ya reconocen su imagen con claridad y comienzan a usar los pronombres personales. Las nuevas capacidades lingüísticas y mentales facilitan también la comunicación y el entendimiento con las figuras de apego. Las primeras palabras comienzan a sustituir a los gestos y tienen un valor instrumental, evolucionan desde procedimientos arcaicos hasta otros propios de la lengua materna.

Por otro lado, la adquisición de autonomía motora, la exploración y manipulación de los juguetes y los desplazamientos hacia lugares más alejados de las figuras de apego producen una ampliación de su mundo social. En el ámbito familiar, los niños adquieren conciencia de su rol, lo que origina consecuencias como pueden ser el surgimiento de los celos ante el nacimiento de los hermanos y las conductas de rabieta. Es el momento en el que los niños pueden comenzar a interiorizar y adquirir las conductas sociales deseables.

5.2.2. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo I de Educación Infantil (0 a 3 años)

a. El primer año

En la actualidad está comprobado que la audición comienza en el seno materno, ya que el oído empieza a desarrollarse en el embrión en la décima semana de gestación y a los cuatro meses y medio ya es funcional. El feto puede escuchar sonidos de todo tipo: rumores internos, como el sonido de la digestión, de los ritmos cardiacos o de la respiración. La música, el sonido y el ritmo son muy atrayentes e importantes para el recién nacido; sus primeros movimientos son respuestas corporales ante el sonido o el ritmo. El bebé responde a la música y a cualquier otra estimulación acústica, cambiando la posición y modificando su estado de reposo habitual. Más que una apreciación musical, se trata de una reacción orgánica general, que se caracteriza por una respuesta rítmica con efectos posturales y motrices.

Al nacer, el aparato auditivo del bebé, que consta de sus sistemas vestibular (equilibrio) y coclear (procesos de sonido), es el más desarrollado de sus órganos sensoriales y está totalmente preparado para atender a las formas de sonido que le sirvan a su cerebro para empezar a integrar la riqueza de información que recibe. Según Bernal y Calvo (2000), la música puede desempeñar un papel muy importante en la vida del recién nacido por los siguientes motivos: estimula el hemisferio derecho (la parte artística del cerebro), favorece el desarrollo motor y calma el llanto; además, la voz cantada, susurrada, dulce, suave produce efectos sedantes, tranquilizadores. De hecho, la cualidad del sonido que más atrae la atención de un bebé es el timbre, especialmente en lo relativo al reconocimien-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

to de las voces familiares. Hardgreaves (1988: 75) recoge investigaciones que afirman el valor relajante del sonido sobre el llanto del bebé, especialmente en frecuencias bajas o graves.

Alrededor de los cuatro meses, momento en el que los niños inician el primer ciclo de Educación Infantil, generalmente como consecuencia de la incorporación de las madres al trabajo, comienza la mielenización, proceso que finaliza en el comienzo de la prepubertad. Es el recubrimiento de las rutas nerviosas cerebrales por una sustancia grasa aislante llamada mielina. «La mielina aísla los nervios, capacitándolos para acelerar la transmisión de los mensajes que pasan por ellos, mejorando así muchísimo su funcionamiento» (Campbell, 2000: 80). El niño empieza a añadir consonantes a su voz (*ba*, *ga*) y progresivamente sonidos juguetones, para llegar alrededor de los seis meses a las sílabas encadenadas (*da*, *ga*, *da*, *ba*, *ga*, *ba*, *da*), fenómeno llamado balbuceo. Estas canciones balbuceadas consisten en sonidos de alturas variadas emitidos sobre una vocal o sobre muy pocas sílabas. Al oír la música, el niño mueve los brazos, piernas y cabeza como reacción a los cambios de altura o de ritmo, de manera que comienza a responder activamente a la música.

Hacia el quinto y sexto mes, el niño ya distingue el lenguaje de otros sonidos y se entusiasma ante los sonidos nuevos, incluso a los seis meses, puede reconocer canciones (Calvo y Bernal, 2000). A partir de los ocho meses, se inicia una fase evolutiva importante, ya que el niño es capaz de permanecer sentado más tiempo, gatea y explora el entorno. En el momento en que empieza a sentarse con facilidad, comenzará a expresar lo que siente con la música, saltando o agitando los brazos o la parte superior del cuerpo cuando la oiga. A los ocho meses, ya podrá batir palmas, le gustará tirar los objetos al suelo y escuchar el sonido que hacen al caer.

b. Dieciocho meses

En el segundo año de vida aumentan considerablemente los diferentes tipos de movimientos: balancear un pie, inclinar la cabeza, subir y bajar los talones, etc. Los movimientos de los bebés a partir de los dieciocho meses ya requieren práctica y perfeccionamiento para fortalecer esos músculos: acceder a coger una pelota, construir torres; irá explorando sus límites físicos y los del mundo exterior e irá comprendiendo dónde comienza su yo y acaba el resto del mundo. Mejorará su sentido del equilibrio, del tiempo y del ritmo. A partir de los dieciocho meses, los niños comienzan a adecuar sus movimientos a la música. El bebé reacciona rítmicamente a la música con una actividad total de su cuerpo. «Pasado su primer cumpleaños, sus reacciones a la música varían más (mueve la cabeza, adelanta y retrocede las rodillas, flexiona las piernas y mueve el cuerpo, balbucea), aunque aún no se mueve ni canta al compás. Pero a los dieciocho meses es posible que ya domine el ritmo de la música, meciendo todo el cuerpo y saltando al compás» (Campbell, 2000: 109-110).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En esta edad, la expresión lingüística se manifiesta en forma de canturreo o canto espontáneo de sílabas. Aparece el canto silábico espontáneo. Los niños imitan las canciones que escuchan, tarareándolas «desafinadamente» (Aznárez, 1992). Serán «afinadas», de forma que podamos reconocerlas, si se basan en la tonadilla de rifas o sorteos, que contienen la tercera menor.

c. Dos años

Los dos años es la edad en la que el niño comienza a hablar y a repetir una y otra vez canciones o conversaciones. El cerebro del niño ha comenzado a fusionarse con el cuerpo mediante las actividades de caminar, bailar y desarrollar el sentido del ritmo físico y la coordinación. Gracias a la mejor mielinización, se amplía su memoria.

Cantar, percutir y moverse son actividades predominantes. Su sentido rítmico y la respuesta motriz comienzan a tener un carácter diferencial y selectivo ante la estimulación musical: al saltar dobla las rodillas, se balancea, hace oscilar rítmicamente los brazos, ladea la cabeza y golpea el suelo con los pies. El aprendizaje se realiza mediante movimientos y rápidas asociaciones emocionales. Se enriquece el sentido rítmico y la respuesta motriz. Le atrae la música que escucha en juguetes, películas, anuncios de televisión. Le llaman la atención los instrumentos: panderos, campanitas metálicas, triángulos, cascabeles son estímulos para el canto.

d. Dos años y medio

El niño de esta edad ya es capaz de distinguir propiamente la música del ruido y puede aprender canciones, captando en primer lugar las palabras, posteriormente el ritmo y finalmente la melodía. Su percepción y expresión sonoras están, por otra parte, muy mediatizadas por lo lúdico. Las canciones y ritmos le incitan al juego y al movimiento, se familiariza con canciones, letrillas pegadizas, canta cantinelas a las muñecas, acunándolas.

e. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 0 a 3 años

Ha quedado en evidencia la importancia de la música en este periodo evolutivo, ya que desde que nace «el bebé siente ritmos, modulaciones, notas e inflexiones» (Campbell, 2000: 74). Dada la importancia de la música en esta etapa, es interesante y aconsejable que el docente realice una secuenciación de las experiencias sonoras o musicales que se lleven a cabo desde las primeras edades.

En relación con la percepción musical, es muy importante preocuparse de que desde el principio el bebé escuche una amplia gama de estilos y géneros musicales. En esta etapa, el niño se centra eficazmente en los sonidos de su entorno y no hace caso de los que no lo son. Es posible que los que no oye, durante

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estos primeros meses, no los pueda oír nunca. La falta de exposición a la gama de frecuencias medias y altas durante los tres primeros meses de vida podría causar también dificultades de escucha y aprendizaje. La atmósfera musical circundante ejerce gran influencia, ya que el niño imita las actitudes de su entorno: canciones que le cantan, juegos musicales en los que participa, músicas que escucha, ruidos de la casa, etc. (Aznárez, 1992). Como parte de esta «atmósfera musical» del hogar pueden considerarse los «Baby talk» o envolturas prosódicas, orientadas a descifrar los mensajes que los adultos le envían (Lacárcel, 1995) y que, generalmente, contienen mucha musicalidad. La riqueza de modulaciones, ritmo, intensidad, expresión o acentuación activan la atención del niño y la integran en su bagaje de experiencias. De hecho, el bebé es muy sensible a la intensidad y timbre de la voz, especialmente a los de la madre, por lo que debe hablársele mucho, especialmente desde distintos lados, para que gire la cabeza.

Cuando realiza vocalizaciones, hay que dialogar con él y transmitirle agrado y afectividad. Es positivo también que se establezca un diálogo casi musical, donde la serie de vocablos que se utilicen beneficie posteriores articulaciones lingüísticas. Calvo y Bernal (2000) recomiendan realizar vocalizaciones con sonidos en el ámbito *sol-mi* y *sol-la*.

Cantar a los bebés y niños pequeños es una actividad relevante y debe ser habitual y frecuente. Según Hemsy de Gainza (1977: 3), teóricamente el lenguaje y el canto deberían progresar de forma paralela en el niño de modo que, al alcanzar éste la edad de tres o cuatro años a lo sumo, se encuentre en condiciones de cantar con la misma corrección con la que habla y de afinar su canto con la misma precisión con que articula y pronuncia su idioma. Si los niños escuchan mucha música y canciones, es posible que aprendan antes a cantar que a hablar.

Por otro lado, en esta etapa educativa debe potenciarse también el desarrollo rítmico. Es una respuesta que ayuda al control elemental, a la evolución psicomotriz y a la coordinación sensoriomotora. Por ejemplo, con el ritmo ternario de las canciones de cuna se incita al sueño en cantos sin cambios melódicos. Unido al desarrollo rítmico, está el espacial. Por ejemplo, el ritmo binario se relaciona con la marcha. La habilidad motriz del balanceo también es muy importante. Se trata de un movimiento automático en niños pequeños y deficientes. Implica una relajación y una regulación de la tensión muscular, es un mecanismo de compensación, de equilibrio y de autorregresión. En estas edades, todos los niños emplean el balanceo al columpiarse y, en general, en muchos juegos de cuerda.

Alrededor de los dos años, suelen entrar la televisión y las grabaciones cinematográficas en la vida de los niños. El abuso del tiempo dedicado a ver la televisión influye negativamente en el desarrollo rítmico. Los juegos de ordenador son interesantes y estimulan el pensamiento abstracto, pero no ofrecen la expe-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

riencia física necesaria para aprender a equilibrarse, a coordinar, a manejarse en el tiempo ni otras habilidades esenciales.

5.2.3. Características psicoevolutivas del niño del Ciclo II de Educación Infantil (3 a 6 años)

En el desarrollo de la capacidad mental de los niños de 3 a 6 años se produce un refinamiento e intensificación. Será cada vez más capaz de pensar mediante símbolos, mediante conceptos abstractos, procesará mejor la información, se alargará la duración de su atención. Previamente a la descripción del desarrollo musical, presentamos aquí diversos aspectos psicoevolutivos generales, que influyen en las características relacionadas con las capacidades musicales. Partiendo de que el desarrollo no es sólo un proceso psicológico, sino social y culturalmente mediatizado, hay que señalar estos ámbitos de análisis (Pascual, 2002):

- Desarrollo intelectual prelógico o preoperativo.
- Desarrollo de la personalidad.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo psicosocial.

El **desarrollo intelectual** se caracteriza por un pensamiento mágico, que se define esquemáticamente por una inteligencia prelógica o preoperativa (Piaget), que surge de la interiorización de la inteligencia sensomotriz, y por un pensamiento preconceptual, porque el niño usa preconceptos y el razonamiento que utiliza parece ilógico a los ojos del adulto. Sin embargo, es prelógico y no ilógico, ya que existe una lógica infantil que no responde a la lógica adulta. El punto de vista está centrado: se fija en un solo aspecto de la relación y no une otros aspectos (*centración*). Esto implica que razona de preconcepto en preconcepto (*transducción*). Por ejemplo: «No he merendado, no es por la tarde»; une partes sin relacionarlas, es decir, se concentra en los detalles de una experiencia sin relacionarlos con el todo (*yuxtaposición*); se concentra en el todo de una experiencia y no capta los detalles (*sincretismo*). La consecuencia musical de este pensamiento es que se produce una comprensión de las melodías, ritmos y canciones en la globalidad, sin que exista capacidad de diferenciar tiempos, partes o frases. El pensamiento de esta etapa educativa presenta también cierta incapacidad de manipular representaciones mentales con rapidez y flexibilidad para poder entender las transformaciones (representación estática).

Por último, conviene señalar que se trata de un pensamiento egocéntrico en el que no existe frontera entre lo subjetivo y lo objetivo. Tiene como consecuencias:

1. La percepción del espacio, que se concibe como proximidad o no y/o separación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. La percepción del tiempo carece de significado, pero sí ciertas experiencias con connotaciones temporales (comida, merienda, cena).

3. *Animismo* (los cuerpos son vivos e intencionados, aunque sólo tienen conciencia los que se mueven).

A partir de los cinco años desaparece paulatinamente la rigidez pre-conceptual, el pensamiento adquiere movilidad y comienza la edad de los porqués y las clasificaciones.

Respecto al **desarrollo de la personalidad,** en esta etapa educativa el niño expresa sus emociones y necesidades a través de tres lenguajes (oral-materno, corporal y musical). El desarrollo del pensamiento simbólico le permite un cierto dominio del lenguaje hablado y de la comunicación verbal que se manifiesta en el interés por palabras nuevas y por una pronunciación correcta; crea vocablos propios para designar objetos, aunque las frases aún no sean correctas. La autonomía motora le permite realizar diversas actividades de alimentación e higiene. Su desarrollo emocional se caracteriza por el negativismo y crisis de independencia, que se traducen en ocasiones en abierta desobediencia al adulto. Sin embargo, es capaz de establecer vínculos emocionales duraderos con los educadores y destrezas de interacción con iguales.

La teoría psicoanalítica considera a ésta como la «fase anal», lo que provoca que esta zona corporal sea predominante y que le interesen al niño especialmente los conceptos relacionados con la limpieza, la arena y barro. Es también la edad del espejo y del descubrimiento del sexo. El nacimiento de un hermano menor y los celos suelen producir un retroceso en todos los avances del desarrollo de la personalidad.

Respecto al **desarrollo psicomotor,** al iniciar esta etapa a los tres años, los niños pueden detener el movimiento, iniciarlo y cambiar de dirección rápidamente; son capaces de imitar mejor y de tocar un instrumento de percusión con aparente facilidad. A lo largo de este segundo ciclo de la Educación Infantil, se produce una progresiva construcción de la propia imagen corporal, tanto del cuerpo en reposo como en movimiento, del todo y las partes. El desarrollo de la coordinación general se advierte en la precisión y el paulatino control del cuerpo y de sus movimientos. Se producen, así, sustanciales avances en el dominio de la psicomotricidad fina, cuya educación se realizará mediante nuevas técnicas y formas plásticas y será fundamental para el posterior acceso a la escritura. En torno a los cinco o seis años, asistimos a una etapa muy interesante para la educación musical, ya que, con el desarrollo de la lateralidad, casi han consolidado su esquema corporal.

El **desarrollo social** adolece al comienzo del ciclo de cierto egocentrismo, que se manifiesta en que quiere jugar solo o en que cree que todo el mundo puede ganar a la vez. Predomina la actividad, no las reglas, pues éstas le son exteriores.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Comienza a construir la propia imagen de acuerdo con su realidad corporal, sus capacidades de acción, los objetos del entorno, sus gustos y preferencias. El carácter presenta cierta inestabilidad. Los aprendizajes se realizan a través de la acción, tanto sobre el medio físico como sobre el social, y de la imitación e interacción con los adultos y los otros niños. El contexto adecuado es la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y los compañeros. Todas las facetas de la personalidad del niño se movilizan cuando el niño corre, juega, dramatiza, inventa o imagina.

5.2.4. Características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo II de Educación Infantil (3 a 6 años)

Según Calvo y Bernal (2000: 26), entre los dos y los seis años, la capacidad de percibir y sentir alcanza su máximo potencial, y los padres y educadores deben favorecer su desarrollo. Además, las experiencias musicales de participación activa son un medio excelente para fomentar el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivas y emocionales. Estas autoras indican que el objetivo inmediato es conseguir que el niño disfrute plenamente con la música, despierte su gusto por el canto, sienta el ritmo, lo viva y que manipule, juegue y toque los instrumentos.

Al comenzar el segundo Ciclo de Educación Infantil, las experiencias y vivencias musicales que los niños realizaban en solitario en el hogar o en la escuela adquieren un carácter más social, pues incorporan la música y el canto al juego imaginativo. En términos generales, podemos decir que pasan de lo exploratorio a lo repetitivo y que, al finalizar esta etapa educativa, a los niños les gusta la música y participar con ella en sus juegos, tocando instrumentos de percusión o cantando; tienen además tendencia a la dramatización de todo tipo de situaciones, por medio del gesto y la palabra; al interpretar canciones, disfrutan realizando pequeñas creaciones musicales y encuentran menos placer en la audición musical meramente contemplativa.

Enumeramos aquí algunas de las peculiaridades de cada una de las distintas edades en relación con los dos aspectos fundamentales de la educación musical: la expresión y la percepción.

a. 3 años

Expresión

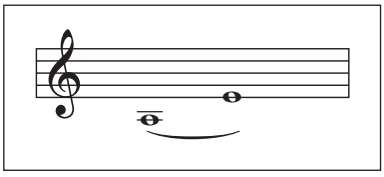
- Sus capacidades de expresión motriz se dotan de mayor precisión y control de la motricidad, en especial de las extremidades inferiores: camina, salta, corre, con cierta flexibilidad y gracia en la expresión de todos sus movimientos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Respecto a sus capacidades rítmicas, consigue cierta sincronización motora, sigue una música moviendo o golpeando, por ejemplo, con la mano sobre la mesa.
- Puede reproducir estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos.
- Puede reproducir con la entonación pequeñas canciones enteras, aunque generalmente se salga del tono y el ámbito sea muy reducido.
- Le gusta experimentar con instrumentos de percusión.
- Se produce un gran desarrollo en el aspecto lingüístico expresivo, como lo prueba el hecho de que pueda reproducir canciones enteras, aunque no logre entonarlas correctamente. Es el momento de las canciones con contenido onomatopéyico. El niño está descubriendo las posibilidades rítmico-musicales de las palabras y se complace en utilizarlas en juegos cantados (pasimisí, pasimisá; aserrín, aserrán; matarile, rile, rile...).

Percepción

- Capta bien un pequeño fragmento de música y lo intenta practicar; puede reproducir estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos
- Al percibir patrones rítmicos, los reproduce de forma regular y monótona.
- Le gusta experimentar con grupos rítmicos.
- Aunque no conoce el grafismo de las figuras musicales, diferencia los valores de negra y corcheas.
- Comienza a reconocer varias melodías simples y a querer reproducirlas.
- Su voz tiene un ámbito de *la* de la segunda línea adicional al *mi* central.



b. 4 años

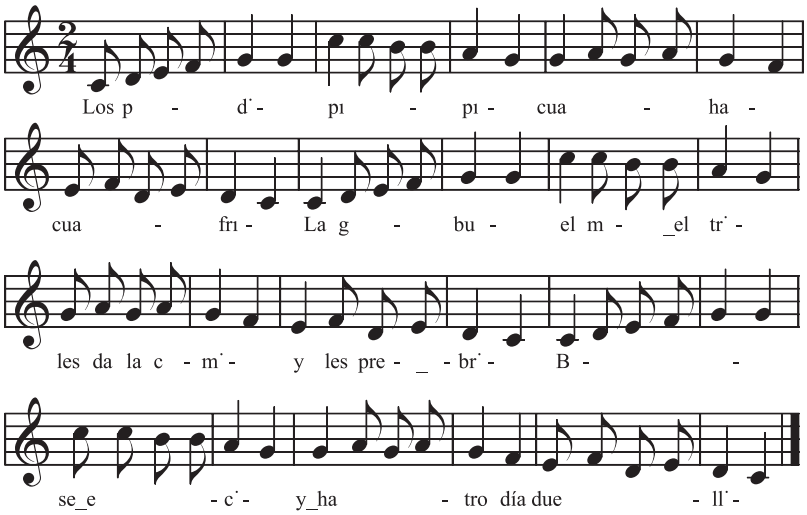
Expresión

- Muestra alegría y disfrute en las relaciones sociales en las que interviene la música.
- Mejora el movimiento de las diferentes partes del cuerpo y consigue mediante ellas la expresión de ideas y sentimientos.
- Controla más su voz y el ámbito melódico se hace más agudo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Entona canciones en grupo con cierta afinación.
- Un grupo de niños es capaz de llevar el mismo ritmo, pero, sin embargo, es mucho más difícil el canto al unísono, que se produce de forma menos espontánea y posterior (Bentley, 1967).
- Le gusta cantar para otros.
- Gran desarrollo de la creatividad: dramatiza canciones fáciles debido a su capacidad sincrética.
- Puede jugar a juegos simples acompañándolos de una canción (Gessell).
- Inventa juegos vocálicos y/o canciones con la «cantinela universal», que se caracteriza por la presencia de la tercera menor descendente, generalmente con la intención de importunar a otros.
- El juego es la motivación de toda la actividad infantil. Suele también cantar los defectos de sus compañeros, en un deseo inconsciente de ridiculizar. El canto adquiere un tono de chanza o burla a través de sencillos juegos de palabras.

Canción: Los pollitos (popular infantil) CD, corte n.º 2



Los pollitos dicen:
pío, pío, pío,
cuando tienen hambre,
cuando tienen frío.

La gallina busca el maíz
y el trigo,
les da la comida
y les presta abrigo.

Bajo sus dos alas,
se están quietecitos
y hasta el otro día
duermen los pollitos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Disfruta con las canciones gestualizadas, en las que despliega gestos, ademanes y actitudes. Se identifica plenamente con el tema que interpreta. Así la clase se convierte en un grupo de pollitos, que evolucionan por el aula tras mamá gallina, o en un grupo de fantasmas que marchan sigilosamente.

Percepción

- No tiene noción consciente de simultaneidad sonora (Piaget).
- Confunde intensidad y velocidad (fuerte-débil con rápido-lento).
- Diferencia más rápido y más lento.
- Discrimina agudo y grave (preferentemente si los sonidos se dan con diferencia de octava).
- Relaciona agudo con fino, grave con grueso (Barceló).
- No compara conscientemente tiempos y partes. Le cuesta reproducir intelectualmente.
- Comienza a identificar melodías simples (Gessell).
- Aumenta su memoria auditiva y el repertorio de canciones (especialmente si éstas se mueven con preferencia interválica de 3.ª menor).
- Gusta de explorar objetos sonoros.
- Le gusta la música y disfruta.

c. 5 años

Expresión

Es una edad muy importante en la evolución de la conducta musical infantil, ya que casi se ha construido su yo corporal.

- El desarrollo motor del niño es tal que le permite sincronizar los movimientos de la mano o el pie con la música. Brinca, salta sobre un pie solo y baila rítmicamente al son de la música. Le gusta jugar a la comba, al corro y sobre todo brincar con un pie o dos.
- El desarrollo melódico le permite reproducir con precisión los tonos simples contenidos en el intervalo de *do* medio a *fa* segundo superior.
- Muchos pueden cantar melodías cortas y llegan a reconocer y apreciar gran número de canciones.
- Es capaz de crear canciones muy sencillas con pocos sonidos (especialmente con *sol*, *la* y *mi*).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Le gusta jugar con ejercicios de concentración rítmica, sonora, etc.
- Puede realizar ordenamientos y clasificaciones de sonidos e instrumentos.
- Es capaz de realizar dictados musicales expresados en grafías no convencionales: trazar líneas (rectas, curvas, ascendentes, descendentes, continuas, discontinuas), dibujar circulitos que representan sonidos, duraciones, graves y/o agudos.

Percepción

- Manifiesta una actitud receptiva ante lo musical, porque ya es capaz de fijar temas, intelectualizar estructuras de conjunto, fijar la atención y la concentración.
- Acepta el lenguaje musical si lo entiende y lo pone en práctica con la voz o con instrumentos. En la percepción polifónica discrimina mejor los agudos que los graves.
- Reconoce un esquema de tonalidad simple y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica.
- Presenta una gran actitud de imaginación musical.
- Nacimiento de una postura contemplativa en la audición musical. Se hace repetitivo.

d. Implicaciones educativo-musicales para la etapa de 3 a 6 años

Tras el estudio de las capacidades psicoevolutivas relacionadas con la educación musical de los niños del segundo Ciclo de Educación Infantil, enumeramos a continuación las principales consecuencias educativas que de ellas se derivan en el área de educación musical:

- La contribución al desarrollo integral de la sensorialidad proporcionando al niño experiencias, interacciones, espacios, materiales.
- La potenciación de la expresión oral y la adquisición de un repertorio de canciones infantiles y populares que le ayuden a desarrollar la capacidad verbal comprensiva y expresiva.
- La compensación de algunas carencias y nivelación de los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, relacionadas con la audición y la expresión musicales.
- El máximo aprovechamiento de las posibilidades sonoras y de movimiento de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa.
- El trabajo en el ámbito del desarrollo psicomotor, facilitando la maduración y progresivo control de su propio cuerpo: grandes grupos musculares

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

primero, responsables de la postura, la marcha y otras habilidades motrices básicas (coordinación general) y pequeños músculos después, que permiten actividades más finas y precisas (coordinación fina), necesarias para acceder a la escritura y la interpretación de instrumentos musicales.

- El desarrollo de las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo, de manera que se refuerza el progresivo dominio de la representación del cuerpo y de las coordenadas espaciotemporales en las que la acción transcurre.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 6

La música de la Educación Infantil en los métodos pedagógico-musicales

Contenidos

6.1. Metodologías de la educación rítmica
  6.1.1. Método Dalcroze
  6.1.2. Método Orff
    a. El cuerpo como instrumento
    b. La palabra
    c. La canción
    d. Los instrumentos
  6.1.3. Método Suzuky
6.2. Metodologías de la educación auditiva
  6.2.1. Método Willems
    a. La audición: escuchar, reconocer y reproducir
    b. El ritmo
  6.2.2. Método Martenot
6.3. Metodologías de la educación vocal
  6.3.1. Método Kodály
    a. La voz: primer instrumento
    b. El oído relativo
    c. La fonomimia
  6.3.2. Método Ward

A lo largo del siglo XX, y especialmente en su segunda mitad, nacieron los grandes métodos de educación musical que han recibido el nombre de Escuela Nueva. Cada uno de ellos desarrolla con mayor interés alguno de los aspectos de la educación musical, si bien todos comparten dos ideas fundamentales: en primer lugar, que la educación musical se dirige a toda la población, no es patrimonio exclusivo de unos pocos, por lo que debe ser obligatoria en las escuelas; en segundo lugar, que la metodología debe ser activa y participativa y el niño debe convertirse en el protagonista del aprendizaje. El ámbito de aplicación de estos métodos es muy diverso, ya que los destinatarios pertenecen a distintos colectivos: alumnos de Conservatorios o escuelas de música, docentes, alumnos de la enseñanza general, alumnos que están formándose para ser profesores, etc. Si bien estos métodos activos han tenido una considerable importancia porque gracias a ellos la educación musical avanzó desde la austeridad a la alegría del juego, investigadores actuales como Delalande (1995), Maneaveau (1995) y Swanwick (1991) consideran que estos métodos son, en realidad, pedagogías musicales de despertar, ya que, aunque proclaman el desarrollo de la creatividad, finalmente desembocan en el lenguaje musical y en educación dentro de la música tonal.

A continuación, se presentan las aportaciones de estas metodologías a la didáctica de la música en la educación infantil. Lo que sigue no es una presentación exhaustiva de cada uno de los métodos, sino una reseña de los principales fundamentos pedagógicos que tienen relevancia en la etapa de la educación infantil. Todas las metodologías abordan la globalidad del desarrollo de la musicalidad (percepción y expresión vocal, corporal e instrumental), sin embargo, para una mayor claridad, la exposición de los métodos se organiza en función de las áreas de la música en Educación Infantil y se acompaña con aplicaciones concretas. Se incluye también una pequeña referencia al método Suzuky puesto que es un método que se inicia en el segundo Ciclo de la Educación Infantil.

6.1. Metodologías de la educación rítmica

6.1.1. Método Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) es el creador de la llamada Rítmica, método que se inició en el Conservatorio de Ginebra y que tiene una amplia difusión por toda Europa y Estados Unidos, con diversas versiones. La educación rítmica que este método propone se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la educación auditiva.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La Rítmica está dirigida mediante el movimiento a favorecer el desarrollo de la motricidad (percepción, expresión corporal), la capacidad de pensar y la expresión musical. Esta metodología es una educación por la música y para la música: por el poder de la música, porque a través de ella (especialmente el ritmo) se favorece la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación; para la música, porque une armoniosamente el movimiento y la expresión del cuerpo (expresión corporal), el pensamiento y la expresión del alma (sensibilidad).

Se trata de una educación del sentido rítmico-muscular del cuerpo para regular la coordinación del movimiento con el ritmo, de forma que trabaja simultáneamente:

- La atención (el alumno demuestra inmediatamente lo que ha percibido).
- La inteligencia (comprende y analiza lo que ha sentido).
- La sensibilidad (siente la música).

Es decir, se propone convertir al cuerpo en instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional.

La Rítmica se caracteriza además porque su finalidad es desarrollar el oído musical, los sentidos melódico, tonal y armónico a través de lo que Dalcroze denominó un sexto sentido, el muscular, que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento. Considera al cuerpo como el medio de representación de cualquier elemento musical del ritmo, la melodía, la dinámica, la armonía y la forma.

Objetivo: controlar e inhibir del movimiento.

Actividad. Los niños caminan libremente por el aula siguiendo el ritmo de la música. Realizan movimientos según los siguientes códigos:

- Cuando cesa la música se paran.
- Caminan a ritmo de negras y, cuando cesa la música, corren a ritmo de corcheas. Al iniciarse nuevamente la música vuelven a marchar a ritmo de negras.
- Se agrupan en tres filas; a cada fila le corresponde caminar un valor (𝅗𝅥, ♩, ♪♪). A una señal, cada fila cambia de ritmo, sin poder repetir el valor que expresa otra fila.

Objetivo: relacionar las nociones espaciales y temporales.

Actividad. Los alumnos escuchan repetidamente dos o tres canciones conocidas previamente y se desplazan libremente a lo largo del espacio del aula. Cada una de ellas cuenta con un diferente número de compases. El juego consiste en desplazarse de un lado a otro de la sala; termina el paseo en el momento en que finaliza la canción y el niño calcula intuitivamente, por tanto, el tiempo que dura la melodía de la canción y el espacio.

En este método, se parte de la marcha y se trabaja posteriormente la locomoción, como una importante fuente de ritmos diferentes y espontáneos en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

relación con las habilidades motrices básicas: deslizarse, gatear, correr, trepar, caminar, saltar, patinar, etc. Considera además los dos elementos principales: tensión y distensión o tesis y arsis, junto a la regularidad y continuidad de los movimientos y la inhibición del movimiento, ya que el niño debe dejar de correr, saltar, etc. cuando cesa la música o se indica una determinada consigna. Así se percibe y analiza la correspondencia entre los pasos y los valores, acelerando y ralentandos, crescendo y diminuendo.

blanca (𝅗𝅥) para las acciones muy lentas, negra (♩) para la marcha, corchea (♪) para la carrera, corchea con silencio y semicorchea (♪ 𝄾 𝅘𝅥𝅯) para los saltos, corchea con puntillo y semicorchea (♪. 𝅘𝅥𝅯) para los galopes y trotes.

Por último, se hace imprescindible considerar que la aplicación del método Dalcroze exige una preparación al profesorado (para, entre otras necesidades, improvisar al piano) y unas condiciones (aula, número de alumnos, materiales, etc.) que dificultan una aplicación fiel en un aula de Educación Infantil; no obstante, ha quedado de manifiesto su interés para esta etapa educativa.

6.1.2. Método Orff

Carl Orff (1895-1982), el creador del método, fue director de orquesta y uno de los grandes compositores alemanes del siglo XX, con obras tan importantes y conocidas como *Carmina Burana*, *Catulli Carmina*, *Da Mond*, *Die Kluge* y *Antigonae*. Es internacionalmente conocido como educador musical y creador de un método para niños, fruto del trabajo docente. Carl Orff dejó pocos testimonios escritos de su actividad pedagógica, aunque, sin embargo, esta experiencia se condensó en cinco volúmenes conocidos como *Das Schulwerk*, en los países germánicos, y *Music for children*, en la versión inglesa y americana. Contiene rimas, refranes, ejercicios rítmicos instrumentales, vocales y de conocimiento de formas elementales. Consta, como hemos dicho, de cinco cuadernos, cada uno de ellos con un contenido diferente e indicado para distintos niveles de edad.

El planteamiento educativo de Orff es eminentemente activo, ya que parte de la base de que la mejor enseñanza musical es aquella en la que el niño participa, interpreta y crea.

Realiza un trabajo conjunto de ritmo, palabra, melodía, armonía e interpretación instrumental y vocal. Parte de la palabra, de las melodías de la escala pentatónica (*Do*, *re*, *mi*, *sol*, *la*), y realiza la armonía con ostinatos rítmicos y melódicos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

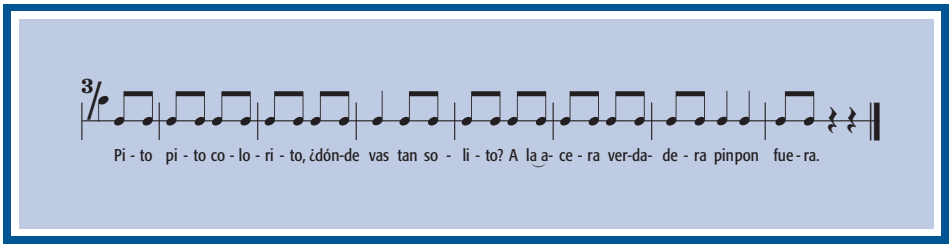
En efecto, el lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de los siguientes elementos musicales: ritmo, melodía, armonía y timbre (dando al tiempo gran importancia a la improvisación y a la creación musicales). El material para llevar a cabo la metodología consiste, además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, en los instrumentos creados específicamente: los intrumentos de percusión, tanto de sonido indeterminado como determinado (láminas), las flautas, la viola de gamba, etc.

a. El cuerpo como instrumento

Una de las principales innovaciones de la práctica educativa de Orff consiste en la consideración del cuerpo como un instrumento musical, dotado de características tímbricas diversas. Los instrumentos corporales o naturales también reciben el nombre de gestos sonoros. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy precisa. Son cuatro los planos sonoros, timbres o instrumentos: pitos o chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas.

b. La palabra

Orff utiliza la palabra para desarrollar el ritmo. Los recitados consisten en nombres y pregones, series de palabras, rimas infantiles de sorteo, rimas infantiles en forma de pregunta y respuesta, hechicerías, adivinanzas, etc.

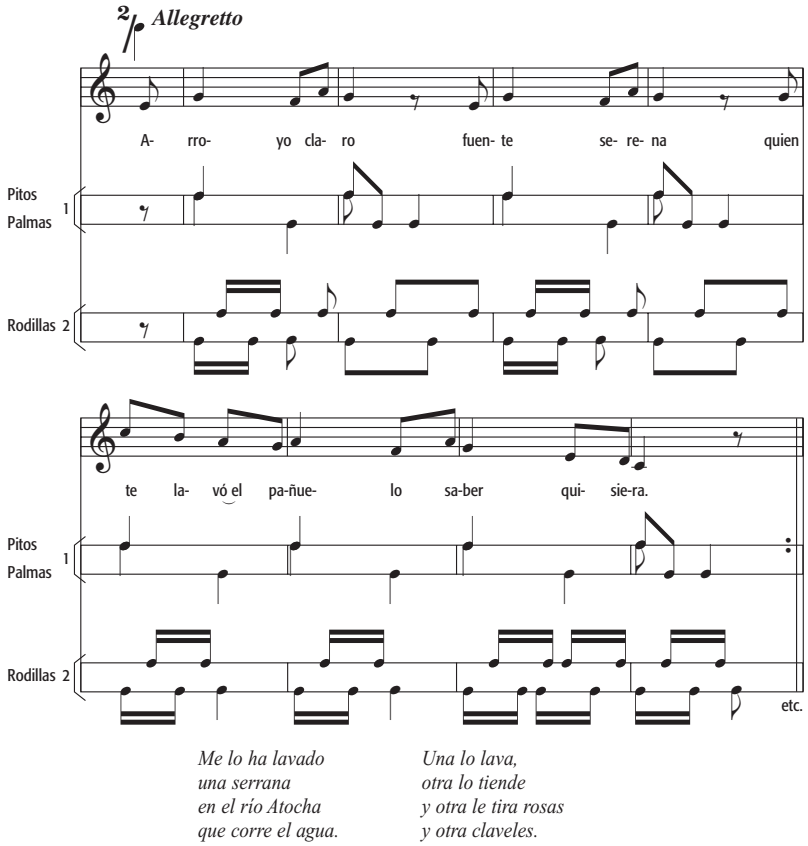


c. La canción

La mayoría de las melodías que aparecen en el método se basan en canciones populares de niños, infantiles y melodías de danza centroeuropeas. Las canciones se acompañan con ostinatos rítmicos y melódicos y con el movimiento corporal.

Al comienzo del método se emplea la escala pentatónica o de cinco sonidos, la cual permite una mayor facilidad para la improvisación y la creación musicales. La progresión melódica en que aparece consiste en una secuencia lógica, según la cual se asimila una nota nueva cada vez.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Arroyo claro (popular)[1]

Este ejemplo presenta una canción popular con un acompañamiento realizado por tres instrumentos de percusión corporal: pitos o chasquidos, palmas y rodillas. Obsérvese que la escritura de las plicas en los instrumentos de percusión señala la mano con que se interpreta la figura. Así, una plica hacia arriba indica que el instrumento es la mano derecha; una plica hacia abajo, la mano izquierda; doble plica hacia arriba y hacia abajo, las dos manos.

d. Los instrumentos

Los instrumentos escolares creados por Orff y Keetman, que reciben genéricamente la denominación de «instrumentos Orff», son la aportación de mayor

[1] Sanuy, M. y González Sarmiento, L. (1969): *Música para niños. Introducción*, p. 15. Unión Musical Española. Se trata de la versión española, basada en la obra original del Carl Orff y Gunid Keetman.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

difusión de este método. Son unos instrumentos propios y originales del método creados específicamente para la enseñanza de la música, que quieren ser una prolongación del propio hablar del niño, de su canto y movimiento.

Han sido diseñados inspirándose en la orquesta de Java y sus cualidades tonales son similares a las de los niños. Son fáciles de tocar por los niños, atrayentes con sus agradables colores y timbres, y versátiles para expresar fácilmente ideas musicales; además, estimulan la danza y la improvisación. Permiten muchas posibilidades de contrastes de tonos y colores en función de la combinación de los instrumentos. Todos ellos son de voces melódicas y no melódicas y están construidos con tela, metal, piel de animales, madera, etc. La relación ordenada y clasificada de estos instrumentos aparecen en el capítulo n.º 8 de este volumen.

Su utilización en el aula conlleva la participación del alumno en una orquesta escolar, así como el protagonismo del alumno, ya que éste hace música directamente. También permiten el trabajo de las formas musicales elementales: eco, ostinato, canon, lied, preguntas y respuestas.

6.1.3. Método Suzuky

La metodología Suzuky se encuentra a caballo entre la educación rítmica y la educación auditiva. No forma parte de los métodos de la llamada Escuela Nueva, pero tiene cierto interés porque se dirige especialmente a los niños pequeños. Suzuky (1898-1998) fue un violinista japonés creador del método que lleva su nombre. También se denomina método de la lengua materna o método de la Educación del Talento. Parte de que el talento musical no es fruto del nacimiento o la herencia, sino de la influencia de nuestro medio ambiente específico, especialmente en las primeras edades. De esta manera, considera que ninguna aptitud musical se desarrolla si el ambiente no lo favorece y que el buen ambiente engendra capacidades superiores.

Se trata de una aproximación músico-instrumental, ya que utiliza el instrumento para acercarse a la música. El objetivo final es que los niños amen y vivan la música dentro de una educación global, en la que el instrumento sea el medio para alcanzarla. La metodología surgió para el violín y después se extendió al piano y a otros instrumentos de cuerda. El método se basa en los siguientes principios: educación personalizada, la activa participación de los padres, el desarrollo de capacidades expresivas, creativas y artísticas, el desarrollo de la personalidad del alumno, la metodología activa para interpretar el instrumento desde el comienzo, la formación auditiva como punto de partida y la formación temprana (entre los 3 y 4 años). La principal técnica empleada es la imitación con sus variantes de repetición y variación. Para el éxito de estas enseñanzas se exige la práctica diaria del instrumento en el hogar con la colaboración de los padres, la asistencia a clases individuales y colectivas y la participación en conciertos periódicos en los que los niños aprender a tocar en público y a escuchar a los demás.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6.2. Metodologías de la educación auditiva

La educación auditiva es el área más desarrollada por todos los métodos. Dalcroze, como hemos visto, concibe el desarrollo auditivo a partir del movimiento corporal; Orff desde la audición de los instrumentos; Kodály diferencia el oído absoluto (asociación espontánea entre nombres y notas) del oído relativo (relaciones tonales entre los sonidos absolutos). En este capítulo nos centraremos en las ideas de Willems y de Martenot.

6.2.1. Método Willems

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, es el creador de una metodología que parte del estudio de la psicología, como base de su trabajo educativo musical, y no de la propia música, y desarrolla más que ningún otro método la audición. La educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido son el principal medio de la educación musical, ya que por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico; por el timbre, al reconocimiento de la naturaleza de los objetos, y con la altura de los sonidos llegamos de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y a la altura.

A diferencia de otros métodos, Willems no relaciona la música con medios no musicales (colores, fonomimias diversas, etc.) y considera que los procedimientos extramusicales son contraproducentes, porque dispersan la atención del niño y suponen una pérdida de tiempo para el educador.

Para Edgar Willems la educación del oído musical es parte imprescindible de la educación musical y de la formación de la persona. Considera tanto el oído absoluto como el relativo y clasifica la audición en tres tipos:

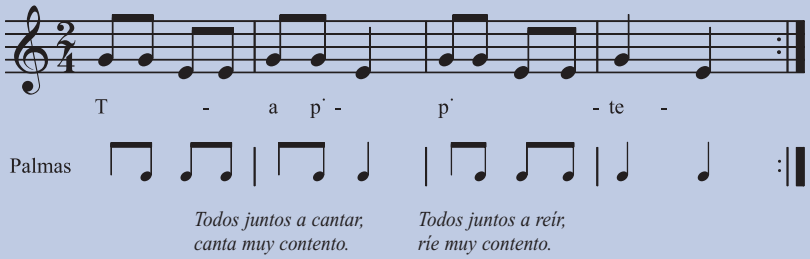
1. Sensorial (reacción).
2. Afectiva (melodía).
3. Mental (armonía).

Indica la necesidad de que la educación sea muy sensorial, porque la práctica musical exige a la vez la audición, la vista y el tacto. Por eso, se centra en canciones, en el desarrollo auditivo, en el sentido rítmico y la notación musical.

La canción

Se parte de la canción como el mejor medio para el desarrollo auditivo, lo que hace necesaria una adecuada selección de los cantos. Por ejemplo, con los niños más pequeños se deben emplear canciones de 2 a 5 notas, que se cantarán con el nombre de las notas para preparar también la afinación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canción: Todos contentos (Pilar Pascual) CD, corte n.º 3

Considera que el éxito de la afinación reside en la sensibilidad afectiva y emotiva; por ejemplo, son decisivos el carácter y la actitud de la persona que indica al niño el sonido exacto que debe emitir.

A diferencia del método Kodály, utiliza en un principio casi exclusivamente la escala diatónica mayor y emplea ejercicios propios de nuestra cultura occidental para despertar el sentido tonal.

a. La audición: escuchar, reconocer y reproducir

En este orden se realizan diversos juegos que tienen como punto de referencia la discriminación y expresión de las cualidades del sonido. Se trata de escuchar, imitar e inventar.

La altura se trabaja principalmente mediante:

- Lecturas de canciones con movimientos sonoros.
- Recitados: refranes, llamadas, trabalenguas, vocalizaciones variando la altura y la expresividad (alegría, miedo, asombro, admiración, etc.).
- Canciones acompañadas con movimientos sonoros con el brazo.
- Agrupamientos y clasificaciones con campanitas de igual timbre y diferente altura; con placas de la misma altura y diferente intensidad, etc.

Para la discriminación auditiva de la altura, Willems propone los siguientes materiales: tubo sonoro, flauta de pan, flauta de émbolo, flauta dulce, carillón microtonal.

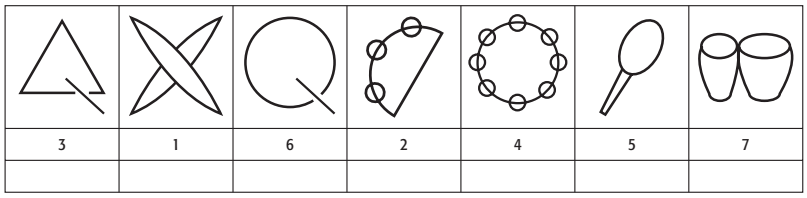
El timbre

Se discrimina el timbre a través de emparejamientos y clasificaciones con diversos tipos de objetos sonoros, partiendo de sonidos producidos por el am-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

biente, objetos de la vida cotidiana, instrumentos musicales, etc. Los niños más pequeños parten del descubrimiento de la fuente de donde viene el sonido o del material de que está construido, por ejemplo.

Dada una serie de objetos similares: buscar la pareja de uno dado; emparejarlos en el menor tiempo posible; memorizar unos cuantos; memorizar el orden de aparición.

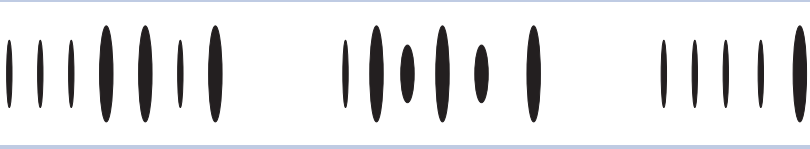


3	1	6	2	4	5	7

Intensidad

Se discrimina a través de los contrastes y gradaciones emitidos con la voz y los objetos sonoros, después de haber escuchado sonidos fuertes y débiles, sobre diferentes instrumentos y ejemplos. Por ejemplo, el profesor golpea «débil, débil, débil, fuerte», «débil, fuerte, débil, fuerte», y los niños imitarán estas secuencias.

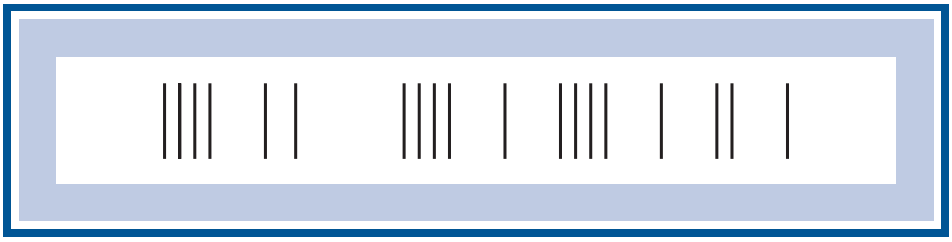
La preescritura de este parámetro se expresa con palotes fuertes y débiles en lecturas, dictados, etc.



Duración

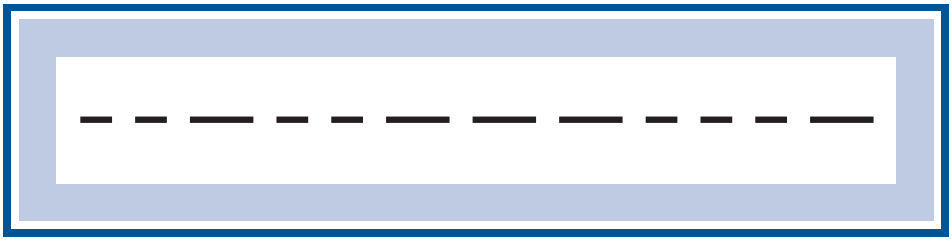
- Sonidos rápidos y lentos. Los alumnos deben escuchar, imitar e inventar. Se representan premusicalmente con palotes a mayor o menor distancia unos de otros, según la distancia de duración que existe entre ellos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



- Cortos y largos

Se representan premusicalmente con líneas horizontales cortas y largas.



b. El ritmo

Willems considera el ritmo premusical y prioritario. Algunas corrientes, como la de Dalcroze, tienden a otorgar al ritmo el primer lugar en la música, ya que la melodía no existe sin ritmo; sin embargo, Willems otorga a la melodía la primacía sobre otros elementos de la música. El ritmo es para este autor prioritario por su relación con la vida fisiológica (el sentido del transcurso del tiempo, los ritmos biológicos, etc.). Los trabajos de Willems afirman que la base de la educación rítmica está en el movimiento corporal, al que denomina «ritmo viviente». En los primeros niveles, se emplea el ritmo de las canciones y los valores métricos (tempo, compás, subdivisión de los tiempos). En las canciones, los niños sienten inconscientemente el ritmo, la melodía y la armonía. Por esa razón, abundan en el método canciones de cuna, canciones para saltar, canciones para acompañarse con el balanceo de los brazos, con palmas, con movimientos de abajo arriba, con movimiento del cuerpo, con gestos, etc. También se trabajan el valor expresivo de los ritmos y la improvisación rítmica.

El punto de partida para la didáctica del ritmo será lo que él llama «choques sonoros» o «golpes». Son los que se dan sobre una mesa (o sobre el piso, o sentados en el suelo, en una parte del cuerpo), pero que pueden ser también reemplazados por palillos o claves. Los choques sonoros, que se acompañan de vocablos, sonidos onomatopéyicos y palabras sin sentido, permiten la improvisación rítmica y la toma de conciencia de distintos elementos métricos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A diferencia de otros, el método Willems es especialmente relevante en la Educación Infantil, porque otorga principal importancia a la educación musical de los más pequeños, a partir de los tres años. Por otro lado, destaca por la importancia que concede a la integración de la música viva en la escuela y a toda práctica musical, vocal o instrumental.

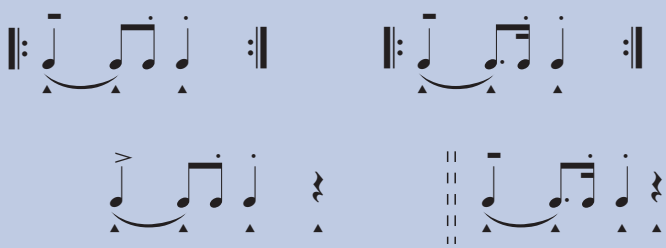
6.2.2. Método Martenot

Maurice Martenot (1898-1980) fue ingeniero, intérprete y compositor; también el inventor de un instrumento electrónico al que dio el nombre de «Ondas Martenot». Su método se fundamenta en sus investigaciones acerca de los materiales acústicos, en la psicopedagogía y en la observación directa del niño, en concreto, en las características psicofisiológicas del niño y de la niña y en los tres momentos educativos establecidos por Montessori: imitación-reconocimiento-reproducción. Se diferencia de otros métodos por la gran importancia que concede a la relajación y al control muscular.

Su obra pretende producir un amor profundo por la música, dar los medios para integrarla en la vida, poner la formación musical al servicio de la educación, favorecer la expansión del ser humano, proporcionar los medios de canalizar las energías, transmitir los conocimientos teóricos de una forma vívida, concretándolos con juegos musicales, fomentar oyentes especialmente sensibles a la calidad y, por último, preparar musical y físicamente a los instrumentistas (Martenot, 1957).

La educación rítmica se realiza a través del trabajo con sílabas rítmicas, formadas por una sílaba labial «la», en las que los niños perciben el ritmo y el pulso de las fórmulas rítmicas.

Ejemplo de fórmulas rítmicas Martenot.



Las técnicas empleadas son la imitación, los ecos y la memorización de fórmulas rítmicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Uno de los aspectos más significativos de este método es la relajación corporal. Los diversos ejercicios de la relajación de los miembros persiguen el reposo físico y mental, la flexibilidad de todas las articulaciones y el dominio sobre los grupos musculares que las gobiernan. El tipo de relajación propuesta en este método responde al tipo de relajación segmentaria, es decir, de los diversos miembros del cuerpo por separado, y debe realizarse en un clima de paz y silencio. El orden y las posiciones para la relajación segmentaria de las distintas partes del cuerpo son los siguientes:

1. Brazos (de pie o sentado).
2. Antebrazo (de pie o sentado).
3. Manos (de pie o sentado).
4. Espalda (de pie o sentado).
5. Cabeza (de pie o sentado).
6. Piernas (de pie).
7. Dedos (tumbado).
8. Busto (de pie o sentado).
9. Tronco (de pie).
10. Busto.
11. Tronco.

Las actividades de audición van precedidas en muchas ocasiones de uno o dos ejercicios de relajación para favorecer la atención auditiva. En el caso de los alumnos más pequeños, la relajación puede, en cambio, basarse en cuentos.

La audición musical está muy relacionada con el canto: parte de la valoración del silencio y de melodías y timbres previamente conocidos, así como de la discriminación de sonidos de distintas alturas perfectamente afinados y del reconocimiento, la entonación y audición de sonidos en pianísimo.

Objetivo: descubrir sonidos de la vida diaria, especialmente los de menor intensidad.

- Juego de la «colección de ruidos de la semana»: los alumnos anotarán (bien con las palabras o con dibujos) todos los que escuchan (gotas de lluvia, tic-tac de los relojes, agua hirviendo, etc.) en una semana.

Objetivo: discriminación de alturas.

- A cada niño o grupo de niños, el profesor le habrá asignado un sonido en una altura determinada. Se mueven, solamente, cuando suena el sonido adjudicado.

La entonación justa depende de la audición justa y debe desarrollarse también en un clima de relajación corporal y psíquica; las canciones se realizan en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la extensión media de la voz de los alumnos, sin exagerar nunca la fuerza y con la respiración fluyendo hacia delante. Este método considera que el canto por imitación es un aspecto elemental para la educación del oído y de la voz, y, además, favorece la asociación del gesto con el movimiento melódico.

Objetivo: entonación y audición de sonidos de distintas alturas.

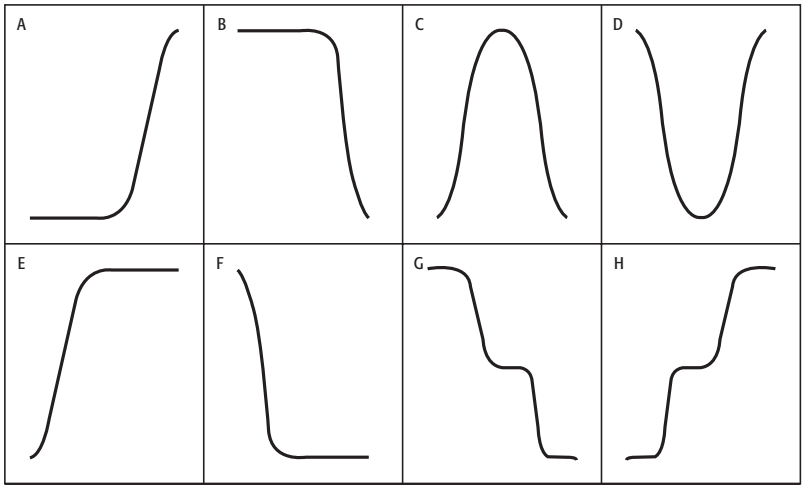
Juego de las «cartas melódicas»:

Este juego parte de la impresión del movimiento sonoro y pretende ayudar al alumno a escuchar mejor el sonido y a encontrar la entonación correcta.

1.º Presentación y asociación por imitación.
El profesor canta el movimiento sonoro de cada carta melódica en forma de sirena, la dibuja en la pizarra, los alumnos la repiten y dibujan, primero en el aire, después en el papel.

2.º Reconocimiento.
El profesor canta una palabra melódica y los alumnos reconocen el movimiento sonoro expresado.

3.º Encontrar el sonido.
El niño elige una carta que desea cantar e indica cuál es. Pueden yuxtaponerse varias cartas.



A diferencia de la metodología Kodály, el método de Martenot propone la educación del oído absoluto y el uso del diapasón. Para lograrlo, será imprescindible la concentración, la relajación y la audición interior; la velocidad no debe ser muy rápida, ni muy lenta (Martenot indica que el tempo sea negra igual a 100 del metrónomo).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6.3. Metodologías de la educación vocal

La voz y el canto están presentes en las más importantes metodologías pedagógico-musicales del siglo XX. Hemos visto cómo en la metodología del pedagogo Willems, contemporáneo de Piaget, se considera el canto y la rítmica como buen punto de partida para iniciar la educación musical. Martenot se vale de la entonación para la práctica de las células rítmicas con la sílaba «la», de las técnicas de control y de relajación muscular. Pero quizá los que más parten de la canción son Kodály y Justine War.

6.3.1. Método Kodály

Zoltan Kodály (1882-1967) es un compositor húngaro compatriota y contemporáneo de Bela Bartok (1881-1945). Ambos realizaron una renovación lingüística del canto popular y un gran estudio del patrimonio folklórico húngaro. Crearon la etnomusicología, con un amplio trabajo de campo que se plasmó en transcripciones, clasificaciones, ensayos y sus grabaciones fonográficas. Para la pedagogía musical, Kodály ha sido el más relevante por ser el creador de un método que se caracteriza por los siguientes aspectos: el descubrimiento de la canción popular y del folklore como materiales educativos, la inclusión de la música en la enseñanza obligatoria, el solfeo silábico y el solfeo relativo.

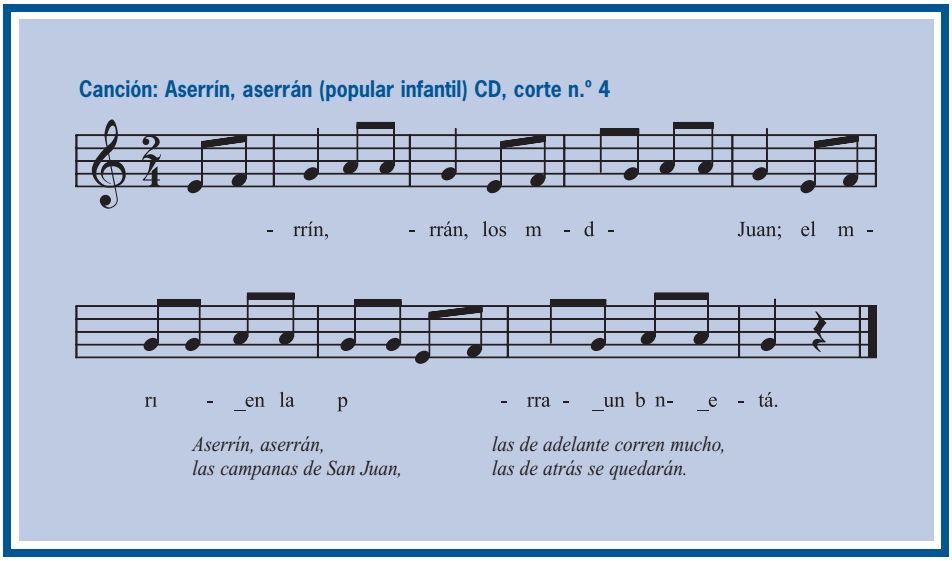
El método Kodály utiliza ciertos aspectos del método Dalcroze, pero relacionándolos siempre con la canción; de manera que el piano sólo se utiliza como acompañamiento para las marchas, los movimientos de los pies, etc., en los primeros niveles. Emplea también ostinatos y movimientos con el cuerpo.

a. La voz: primer instrumento

Para Kodály la voz es el primer instrumento, la práctica del canto es la base de toda la actividad musical porque de ella se deriva toda la enseñanza de la música. Parte de la canción folklórica, a la que considera la lengua materna del niño.

A partir de la canción propone un método global, que utiliza la canción como elemento motivador para el aprendizaje de la música. Diseñó un método que incluía muchas canciones populares. Para los niveles iniciales seleccionó aquellas con intervalos de 3.ª menor descendente (*sol-mi* y *sol-la-mi*; o bien *do-la* y *do-re-la*). Éstos son motivos muy frecuentes en las canciones populares húngaras y también en algunas canciones españolas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256


Canción: Aserrín, aserrán (popular infantil) CD, corte n.º 4
- rrín, - rrán, los m - d - Juan; el m -
rı - _en la p - rra - _un b n- _e - tá.
Aserrín, aserrán,
las campanas de San Juan,
las de adelante corren mucho,
las de atrás se quedarán.

No obstante, la mayoría de las canciones están construidas en escalas pentatónicas o de cinco sonidos, las propias del folklore húngaro.

b. El oído relativo

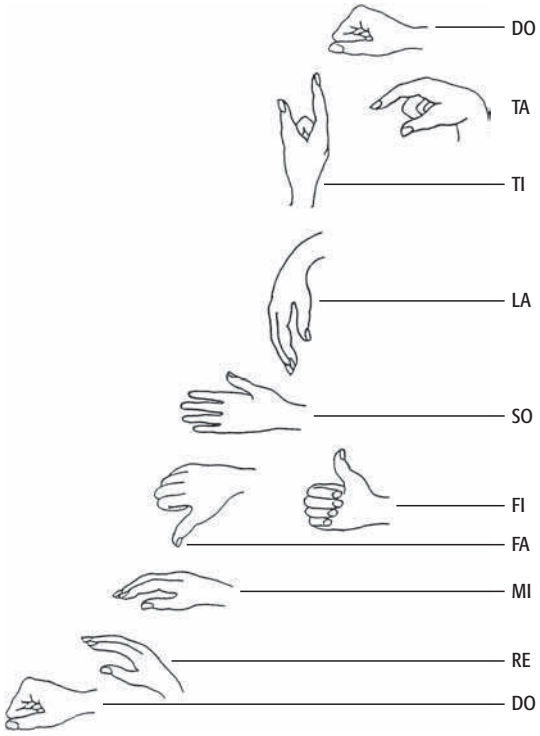
Considera Kodály que la metodología del canto comienza en los hogares, donde los bebes y niños suelen aprender canciones y juegos musicales, de manera que si sus madres les han cantado en casa, llegarán a la escuela con un pequeño repertorio. En las escuelas infantiles, los niños aprenden canciones de oído y se les enseñan los primeros elementos musicales, batiendo palmas o andando al compás de las pautas rítmicas y cantando, al tiempo, las canciones aprendidas. En esta etapa son significativos los juegos musicales y canciones en las que el niño aprende simultáneamente movimientos, palabras y melodías. Posteriormente, los elementos que conforman la canción se enseñan por separado (ritmos, diferentes formas de marcar el compás…). La obra de Kodály *Música Pentatónica* (1947) contiene cien marchas instrumentales compuestas para que los niños aprendan a seguir el ritmo marcando el paso.

Las entonaciones de las canciones y melodías se rigen por el sonido relativo, de manera que no importa tanto la afinación absoluta del sonido, sino las relaciones entre los distintos intervalos.

c. La fonomimia

Entre los medios que emplea, destaca el uso de la fonomimia, según la cuál cada altura se expresa con los siguientes signos manuales:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



En un principio debe ser sencillo, comenzando por compases binarios y luego ternarios. El ritmo de las canciones posibilitará el aprendizaje de fórmulas elementales. Ward propone preferentemente comienzos anacrúsicos, frente a la metodología de Kodály que prefiere comienzos téticos.

6.3.2. Método Ward

La obra pedagógica de Justine Ward, de menor relevancia y repercusión que la metodología Kodály, tiene como finalidad que la escuela dé la oportunidad a todos los niños para cantar bien. El método es exclusivamente vocal, pues considera la voz como el instrumento musical más importante y tiene como objetivo conseguir la afinación justa y exacta a través del trabajo auditivo y del ritmo partiendo de canciones infantiles, populares y cánones clásicos. Inicia la educación vocal con canciones en ritmo binario tético y con la progresiva introducción de los tonos de la escala diatónica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE III

Metodología de la enseñanza de la música en la Educación Infantil

Capítulo 7. Programación de la educación musical en Educación Infantil

7.1. Aproximación a la didáctica de la música en la Educación Infantil: currículo

7.2. La programación de la educación musical en la Educación Infantil

Capítulo 8. Materiales y recursos en educación musical

8.1. El taller y el rincón de música

8.2. El rincón de música

8.3. Los materiales didácticos específicos de las principales metodologías

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 7

Programación de la educación musical en Educación Infantil

Contenidos

7.1. Aproximación a la didáctica de la música en la Educación Infantil: currículo
- 7.1.1. Docente: quién
- 7.1.2. Discente: a quién, para quién
- 7.1.3. Los centros de Educación Infantil: dónde y cuándo
- 7.1.4. Para qué: finalidades y objetivos
  - a. Finalidades
  - b. Objetivos
    - b.1. Los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil
    - b.2. Objetivos del área de expresión musical
- 7.1.5. Contenidos
  - a. Contenidos específicos del área de música en Educación Infantil
  - b. Las áreas de la educación musical en Educación Infantil

7.1.6. Metodología
   a. Los rincones en la Educación Infantil
   b. La metodología de la educación musical en Educación Infantil
   c. Cómo estructurar las sesiones de educación musical
7.1.7. Evaluación
   a. Concepto y características
   b. Tipos de evaluación
   c. Criterios de evaluación
   d. Instrumentos de evaluación

7.2. La programación de la educación musical en la Educación Infantil
7.2.1. Niveles de concreción del currículo
7.2.2. Las unidades didácticas
   a. Estructura de la unidad didáctica
   b. Ejemplo de unidad didáctica

ebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La falta de sistematización y programación es uno de los problemas más frecuentes de la enseñanza musical dentro de la etapa de la Educación Infantil. La escasa formación del profesorado y/o la insuficiente importancia que se le otorga tiene como consecuencia inmediata que las actividades musicales se consideren un complemento de otros aprendizajes, no reciban el tratamiento pedagógico que se merecen y no se desarrolle el currículo de educación musical en Educación Infantil. En este capítulo intentaremos dar respuesta a los grandes interrogantes educativos que se plantea la didáctica de la música en Educación Infantil, es decir: quién, para quién, para qué, dónde, cómo, cuándo, todos los agentes que intervienen en la educación musical dentro de la etapa. Dado el carácter globalizado de ésta, partiremos para nuestro análisis en primer lugar de la etapa educativa y después nos detendremos, especialmente, en el currículo específico del área que nos ocupa.

Por último, presentamos y desarrollamos la estructura de la unidad didáctica y proponemos una ejemplificación.

7.1. Aproximación a la didáctica de la música en la Educación Infantil: currículo

La expresión musical en la Educación Infantil forma parte en nuestro sistema educativo del área de la Expresión y Comunicación. Este apartado se dedicará a analizar el currículo específico del área de música. Recordemos previamente que el currículo es la oferta y las oportunidades educativas y que recoge las intenciones educativas porque abarca los objetivos, los contenidos, los medios y criterios de evaluación. El currículo es abierto, tiene un carácter dinámico y supone la renuncia a un proceso de homogeneización y unificación: orienta la práctica educativa, pero no la cierra ni la determina. De ahí su estilo abierto, porque ofrece autonomía a los centros y docentes.

El currículo, por un lado, hace explícitas las intenciones del sistema educativo y, por otro, sirve como guía para orientar la práctica pedagógica. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo y en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro interrogantes:

1. ¿Qué enseñar? → objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. ¿Cuándo enseñar? → ordenación y secuencia de esos objetivos y contenidos.
3. ¿Cómo enseñar? → planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos marcados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? → Analizar y juzgar el grado en que se han alcanzado los objetivos deseados.

La primera pregunta recoge los aspectos del currículo relativos a la primera función: el establecimiento de las intenciones. Las tres restantes responden a la segunda función, o plan de acción que se debe seguir de acuerdo con estas intenciones, y sirven de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica. En el análisis siguiente respondemos a estos interrogantes y a los derivados de la interacción profesor-alumno.

7.1.1. Docente: quién

El docente de Educación Infantil necesita la titulación de Maestro con la especialización en Educación Infantil para ejercer en el segundo Ciclo de Educación Infantil. La atención educativa a los alumnos del primer Ciclo de Infantil puede llevarse a cabo también por profesionales con una titulación Técnica Superior en Educación Infantil; los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de estas edades.

Ninguna de las últimas leyes educativas (LOGSE, la fallida LOCE, la LOE) han considerado necesaria ninguna especialización para impartir el área de Música, dado el carácter global de esta etapa. Así, en nuestro sistema educativo, el profesor tutor de Educación Infantil imparte todas las áreas del currículo de forma globalizada; algunos centros educativos cuentan con la participación de profesores especialistas en Idioma Extranjero, Psicomotricidad y Educación Física y Música. No entraremos aquí en el debate de quién es el docente más idóneo, pero sí señalaremos cuál debe ser su perfil; ya que, si bien no es necesaria una titulación musical profesional, es importante que responda a las siguientes cualidades: una actitud y disposición positivas hacia la música y el convencimiento de la relevancia de ésta en la vida del hombre; aptitudes musicales tales como el oído musical, una voz agradable y afinada, un adecuado sentido rítmico, imaginación creadora y musicalidad. En relación con los conocimientos musicales, éstos pueden ayudarle enormemente en su tarea. Si no dispone de una formación musical, bastarían la lectura y escritura musicales adquiridas en la formación inicial y conocimiento y destreza de los instrumentos escolares; por último, es tan importante como las actitudes, aptitudes y conocimientos, la preparación psicopedagógica en relación con la educación musical.

Una adecuada formación inicial y permanente evitará que las actividades musicales se consideren «de relleno», entretenimiento o de complemento de otras más importantes y permitirá al docente desarrollar una educación musical coherente. Las actividades musicales deben tener un tratamiento específico por parte de profesorado especializado, pero también deben estar presentes en todas las actividades de clase; así, pueden existir músicas para acompañar las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

entradas o salidas, para indicar un cambio de actividad, canciones sobre las estaciones, los fenómenos atmosféricos, etc.

En opinión de Calvo y Bernal (2000), el profesor de infantil debe saber que no es suficiente enseñar a los pequeños canciones, juegos y ritmos; es necesario diagnosticar las condiciones idóneas a partir de unos criterios pedagógicos.

Por último, al referirnos al perfil del profesor de Educación Infantil no debemos olvidar que en esta etapa es muy importante la educación emocional, por lo que el docente ha de ofrecer un modelo de persona que sepa escuchar y valorar los descubrimientos y aprendizajes de los niños.

7.1.2. Discente: a quién, para quién

El discente de educación infantil son los niños y las niñas cuya franja de edad oscila entre el nacimiento y los seis años[1]. Se trata de una etapa educativa no obligatoria y solamente gratuita en el segundo ciclo. El número de alumnos que acceden al primer ciclo es cada vez mayor, debido no sólo a motivos educativos, sino a su función asistencial. La colaboración con las familias de los alumnos es especialmente necesaria en la etapa de Educación Infantil y ha de desarrollarse con las condiciones de respeto y comunicación regulares entre el docente y las familias.

7.1.3. Los centros de Educación Infantil: dónde y cuándo

Los centros educativos que imparten Educación Infantil presentan características diferentes. Algunos de ellos son centros específicos que imparten uno o dos ciclos; en otros casos, las aulas de Educación Infantil se integran en los centros de Primaria. Para desarrollar el área de educación musical serán necesarias unas condiciones ambientales y materiales específicas: el rincón de música y el taller de música. El capítulo n.º 8 de este libro se dedica íntegramente a los materiales y recursos en educación musical.

El número de horas semanales que permanecen los alumnos de Educación Infantil también es muy variable, ya que el habitual horario escolar (aproximadamente cinco horas) frecuentemente necesita ser ampliado para responder a las necesidades laborales de los padres y conciliar así la vida laboral y familiar.

En relación con la educación musical, el tiempo lectivo que se dedica al canto, la danza y la audición de música no ha sido objeto de reglamentación alguna

[1] En el capítulo n.º 5 de este libro se describen las características psicológicas de los alumnos de esta etapa educativa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y depende, fundamentalmente, de la importancia que le otorguen el profesor y el centro educativo.

7.1.4. Para qué: finalidades y objetivos

a. Finalidades

Las principales finalidades de la Educación Infantil son contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños durante este periodo de transición entre los años de bebé y la infancia, iniciar la incorporación de los niños a la cultura y preparar los aprendizajes académicos posteriores.

b. Objetivos

Los objetivos del área de educación musical han de desarrollarse en concordancia con los objetivos generales de la etapa, el ciclo y el curso, de forma integradora y globalizadora. En este sentido, son importantes las consideraciones que expondremos en las siguientes líneas.

El primer objetivo de la Educación Infantil es el conocimiento de uno mismo, lo que supone la construcción de la propia personalidad. Para que se produzca de forma óptima, es necesario sistematizar las intenciones educativas. En el proceso de la formación del yo, el cuerpo es el elemento básico, punto de referencia en nuestra relación con el entorno, una herramienta para jugar, para experimentar, para expresarse, para aprender. Partiendo de la observación y la experimentación, se descubren sus posibilidades y limitaciones y se logrará paulatinamente la interiorización. Las actividades de expresión corporal y musical contribuyen enormemente a la adquisición del yo, al considerar al cuerpo en sus posibilidades sonoras y de movimiento.

Por otro lado, no podemos olvidar que el descubrimiento de uno mismo es inseparable del descubrimiento de los otros, ya que la noción del yo y del otro se construyen a la vez, a través de las relaciones que se establecen con el entorno, especialmente con el entorno humano, situándose respecto a los otros y los objetos. El descubrimiento del entorno ha de ser una fuente de enriquecimiento en que se incluyan las aportaciones de los otros niños y donde se tenga la posibilidad de actuar y manipular. Las actividades musicales favorecen las relaciones entre compañeros (canto en grupo, danza, interpretación de instrumentos, etc.) y desarrollan específicamente la noción espacio-temporal; no olvidemos que la música se desarrolla en un espacio, con sus consecuencias acústicas y en un tiempo (largo, breve, rápido, lento, etc.). La danza, por ejemplo, responde a las descripciones de espacio y de tiempo provocadas por la música, al tiempo que desarrolla la psicomotricidad gruesa y la psicomotricidad fina.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b.1. Los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil[2]

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás, adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades numéricas básicas y en la lecto-escritura.

b.2. Objetivos del área de expresión musical

En general, puede decirse que la intervención educativa referida al ámbito de experiencia musical tiene como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza aprendizaje que capaciten al niño para la percepción y la expresión del hecho musical, es decir, para la escucha (desarrollo del oído) y para la voz y el ritmo.

Objetivos del primer Ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años)

Favorecer la atención y la concentración auditiva.

Descubrir y experimentar el silencio.

Favorecer la adaptación al medio ambiente sonoro.

Producir, reconocer sonidos y ruidos.

Potenciar el desarrollo muscular y la coordinación motora.

Descubrir las posibilidades del cuerpo, sentir el cuerpo y reconocer el esquema corporal.

Identificar el timbre de determinados objetos.

Aumentar la capacidad vocal y la expresión lingüística.

Fomentar la comunicación corporal y verbal.

Objetivos del segundo Ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años)

Potenciar la discriminación auditiva.

Estimular y potenciar las habilidades motrices básicas.

[2] LOE: Objetivos generales de la Educación Infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aumentar la capacidad de comunicación musical.

Estimular la personalidad, los procesos creativos, el gusto por la música.

Desarrollar las nociones espacio-temporales.

Potenciar las habilidades motrices básicas para el manejo de los instrumentos, naturales y de percusión.

Potenciar la voz y favorecer la expresión hablada-cantada como medio de expresión por el canto.

Fomentar el sentido de colaboración y respeto a sí mismo y a los demás.

7.1.5. Contenidos

¿Cuáles son los contenidos que deben desarrollarse en la etapa de Educación Infantil? Comellas y Perpinya (1984: 7) indican que «el período que vive el niño desde que nace hasta que empieza la escolarización propiamente dicha, a los seis[3] años, es extraordinariamente importante, puesto que en esta época el niño toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva».

Según estos autores, las áreas que debe abarcar la Educación Infantil son: psicomotricidad, sociabilidad, anatomía, lenguaje, afectividad, aprendizajes. Según la LOE, en el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en las habilidades numéricas básicas, a una lengua extranjera y al uso de las tecnologías de la comunicación y la información. La iniciación a las letras debe partir del entorno vivido y debe ser entendida como una forma de expresión y comunicación necesarias, de manera que el aprendizaje sea así significativo y se relacione el lenguaje con las restantes actividades.

Las áreas en las que se organiza la etapa de Educación Infantil en nuestro sistema educativo son tres: identidad y autonomía personal; medio físico y social; comunicación y representación. El área de expresión musical pertenece a la última área, junto con la expresión corporal, plástica, lingüística y matemática.

a. Contenidos específicos del área de música en Educación Infantil

¿Cuáles son los contenidos específicos del área de música? Una vez definidos los objetivos, los contenidos han de estar íntimamente relacionados. Para algunos autores como Aronoff (1974), la educación musical, incluso en la Educación Infantil, debe desarrollarse en tres focos: conceptos en torno a la música,

[3] La Educación Primaria, etapa educativa de carácter obligatorio, se inicia a los seis años.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la audición musical y la práctica musical; entendiendo que los conceptos son la información sobre la música y los músicos, valorando que la audición musical es muy necesaria porque se necesita para escuchar música, para cantar y tocar instrumentos y, por último, que la práctica musical permite la comprensión de la música y su mejor percepción. Según este autor, los contenidos que se impartan pueden deducirse fácilmente de la simple enumeración de los elementos de la música adaptándolos a los rasgos psicológicos y sociales de nuestros alumnos. Así, los contenidos serán los siguientes según Aronoff (1974: 40-41): ritmo (pulso, subdivisión del pulso, acento, compás, forma rítmica, esquemas, silencios, ritmo del lenguaje); elementos agógicos (tempo, variaciones en la velocidad); melodía (altura, dirección, diseño); calidad del sonido (voces, ruidos, percusión con sonido indeterminado, percusión con sonido determinado, instrumentos de cuerda, instrumentos de viento); dinámica (suave y fuerte, cambio, acento); diseño (repetición, contraste), y textura (una sola línea melódica, combinaciones).

Desde nuestro punto de vista, los ejes vertebradores de los contenidos de la educación musical en infantil son la percepción y expresión de las cualidades del sonido, que se trabajarán a partir del desarrollo de la sensorialidad auditiva, la exteriorización del sentido rítmico, la sensibilización sonora y la expresión vocal cantada y hablada.

b. Las áreas de la educación musical en Educación Infantil

Consideramos que los contenidos pueden estructurarse en tres áreas denominadas educación vocal, educación rítmica y educación auditiva. Todas ellas están íntimamente relacionadas. En la misma línea, se manifiestan otros autores (Subirats, 1999; Martín y Centeno, 1999; Porta, 1999) y Calvo y Bernal (2000: 38) al indicar que «nuestro objetivo es desarrollar la sensibilidad y las cualidades necesarias para la escucha, lo que significa: educar el oído, la voz y el ritmo».

La educación vocal desarrolla las posibilidades de la voz como instrumento de expresión y como instrumento musical. Ayuda al niño en el desarrollo de las habilidades de respiración, vocalización y articulación; amplía su repertorio lingüístico, desarrolla su memoria y favorece la comprensión del entorno.

La educación auditiva responde específicamente a uno de los dos ejes vertebradores en los que se desarrolla la educación musical, la percepción y la expresión.

La educación rítmica estimula contenidos relacionados con la respuesta al hecho sonoro mediante la danza y el movimiento; así como el desarrollo del esquema corporal y las nociones espacio-temporales mediante la música.

La educación rítmica se relaciona también con la auditiva, ya que «la principal función del oído es vestibular: mantener el equilibrio del cuerpo, facilitar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

el movimiento y comunicar la sensación del cuerpo en el espacio» (Campbell, 2000: 97).

Presentamos a continuación la relación de contenidos finales de la etapa de Educación Infantil clasificados en cada una de las tres áreas.

Educación vocal

- Habilidades de educación vocal: respiración, articulación, vocalización, impostación
- Tiempos y tipos de respiración
- Emisión con la voz de gradaciones y contrastes de intensidad, duración y altura
- Canto en grupo de canción gestualizada
- Acompañamiento instrumental de canciones
- Canto en grupo y en solitario
- Improvisación rítmica y melódica mediante la voz
- Disfrute con el canto y la interpretación musical
- Sonidos onomatopéyicos de animales
- Ritmo y entonación
- Canciones infantiles, populares, modernas
- Improvisación vocal
- Diferenciación de formas elementales en una canción
- Expresión corporal y dramática de canciones

Educación auditiva

- Sonido y silencio
- Sonidos y ruidos del entorno cercano y del ámbito de la casa
- Contraste fuerte-débil, agudo-grave, largo-corto y gradaciones
- Discriminación de los contrastes básicos agudo-grave, subida-bajada, fuerte-débil
- Discriminación del timbre de instrumentos de percusión escolares
- Parámetros del sonido en los objetos y juguetes
- Sonidos producidos por los animales
- Propiedades sonoras y expresivas de los objetos
- Discriminación de las cualidades del sonido en una audición
- Clasificación de los instrumentos: madera, metal y parche
- Representación gráfica del sonido
- Discriminación de temas musicales en una audición
- Memorización de ritmos, sonidos, melodías
- Series de timbres diferentes: reconocer, memorizar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Educación rítmica

- Movimiento e inhibición del movimiento
- Mantenimiento del pulso en juegos, canciones y danzas
- Sonidos cortos y largos
- Manejo y exploración de instrumentos de percusión escolares
- Paso de marcha y de trote
- Danza para acompañar canciones
- Pulso y acento
- Producción de sonidos y ritmos sencillos
- Utilización de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de los objetos, de los instrumentos musicales
- Manejo y exploración de instrumentos de percusión escolares
- Cuidado de los instrumentos de la clase
- Control corporal, equilibrio y nociones espacio-temporales
- Pantomima
- Interpretación de ritmos con el cuerpo, el movimiento y los instrumentos
- Construcción de instrumentos
- Danzas y juegos populares musicales
- Grafías no convencionales
- Improvisación rítmica

Por último, en relación con los contenidos, surge el debate entre los especialistas sobre la conveniencia o no de introducir en la Educación Infantil la notación musical convencional. Es decir, ¿debe y/o puede enseñarse el lenguaje musical y la notación no convencional? Según Aronoff (1974: 128 y 129), no existen prescripciones acerca del momento exacto que debe elegirse para presentar un término musical, aunque la tendencia general de los profesores es hacerlo demasiado pronto. Sin embargo, el docente debería preguntarse previamente si los niños han tenido muchas oportunidades para representar el concepto a través del movimiento del cuerpo y de la manipulación de instrumentos, han escuchado y cantado una variedad de cantos y fragmentos musicales que sirvan de ejemplo a ese concepto, han tenido ocasiones para traducir sonidos dados en movimientos de su propio cuerpo o han experimentado el proporcionar sonidos adecuados para esquemas de movimientos.

En el sistema educativo español la notación convencional se introduce a partir del segundo ciclo de Primaria, por lo que es completamente prematuro habituar a los alumnos de Educación Infantil a la lectura y escritura musicales. De la misma manera que la etapa de Educación Infantil prepara a los alumnos para la lecto-escritura, en la educación musical, las experiencias musicales desarrolla-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

das permitirán al niño una posterior representación en el lenguaje convencional. La utilización del lenguaje musical no convencional puede jugar un interesante papel intermedio entre el sonido y la necesidad de representarlo; así, pueden introducirse símbolos musicales con líneas, puntos y dibujos que indiquen arriba, abajo, subir y bajar, largos y cortos, etc.

Lectura no convencional

Objetivo: seguir una partitura no convencional con sonidos onomatopéyicos.

Actividad.

Los niños observan las ilustraciones e interpretan con la onomatopeya ¡miau! cada una de las series horizontales, atribuyendo los ritmos según el tamaño y la distancia de los gatos: un gato equivale a una negra; dos gatos, dos corcheas.

El profesor u otro niño interpretan en solitario una de las series, el resto imita y después reconoce e identifica cuál es. Como respuesta, colorea el cuadro que figura al principio de la serie[4].

[4] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 5 años*, p. 27. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7.1.6. Metodología

En términos generales podemos afirmar que la metodología educativa de la Educación Infantil se basará en la experimentación y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Una metodología basada en las experiencias y las actividades es una metodología activa y participativa en la que el alumno es el protagonista del aprendizaje.

Además, la metodología debe basarse en el juego en consonancia con las características evolutivas del alumno: la vida infantil no puede concebirse sin juego, ya que es la manera de aprender y conocer el mundo que le rodea. El juego es un impulso vital que se expresa como actividad libre y espontánea, gratuita y placentera, constituye una actitud frente a la vida y adquiere en la infancia un valor psicopedagógico. Según Laguía y Vidal (1991: 5), «el juego es mucho más que placer, es una necesidad vital, el primer instrumento de aprendizaje de que dispone el niño para conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea». Para estos autores, el juego es el medio más idóneo de todo proceso educativo hasta los seis años. La necesidad de ofrecer una metodología lúdica en los primeros cursos de la escolaridad es, además, una respuesta a una importante carencia de nuestro tiempo: en la actualidad nuestros niños juegan cada vez menos. Indica Marín (1995: 17) que actualmente se observa «la falta de recursos lúdicos de niños y niñas, con un repertorio de juegos muy limitado que prácticamente se reduce a reproducir series televisivas, el fútbol, a algunos juegos populares y poca cosa más».

a. Los rincones en la Educación Infantil

La metodología basada en los rincones de actividad aúna la experimentación, la actividad y el juego, por lo que resulta la más idónea. Laguía y Vidal (1991: 7) entienden que «organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos». Según esta metodología, se considera al niño un ser activo que realiza sus aprendizajes a través de los sentidos y la manipulación.

La organización del aula de Educación Infantil en rincones supone dividirla en distintos espacios y estructurar el trabajo de los alumnos de forma autónoma y creativa al dar respuesta a sus intereses, de manera que los niños, agrupados en pequeños núcleos, efectúan simultáneamente actividades diferentes. El papel del profesor en un aula organizada en rincones es aportar las directrices para que el aula esté bien gestionada: diseñar los espacios, los materiales adecuados, mostrar confianza y responder a los niños, mantener una actitud no directiva y favorecer un aprendizaje que se enlace con sus experiencias previas,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

comprender sus aprendizajes y analizar los porqués de las dificultades encontradas. Su función no es la de ejercer un control directo (Laguía y Vidal, 1991: 16), sino facilitar la creación de una red de interacciones entre los alumnos y el adulto.

La organización del aula en rincones contribuye a conseguir los objetivos en un ambiente estimulante, en el que los alumnos puedan desarrollar al máximo sus posibilidades, favorecer la educación de la autonomía, la individualización, la ruptura entre trabajo intelectual y manual.

Los rincones deben ser móviles y variables a lo largo del curso escolar, de manera que resulten motivadores con la incorporación de nuevos elementos a lo largo del curso, según los intereses de los niños. En el trabajo de cada uno de los rincones, el juego será la metodología más adecuada; a través de él, se exterioriza lo que los niños llevan dentro, sus miedos y ansiedades, se repiten pautas sociales, se apropian de la realidad externa y la ajustan a sus deseos. El juego libre de los rincones favorece el desarrollo lingüístico, pues los niños expresan la visión del mundo y sus experiencias de forma lúdica y sin reservas. La metodología de los rincones puede desarrollarse también en las actividades al aire libre: espacios de aventura donde esconderse, arrastrarse; espacios para juegos de gran grupo, de corro, tradicionales, para correr, para jugar por el agua y con la arena; de naturaleza, donde observen fenómenos naturales con plantas y animales, y espacios de juego simbólico. Laguía y Vidal (1991: 22) clasifican los rincones en tres modalidades: de clase, inter-clase y pasillo y de patio.

El número y características de cada uno de los rincones responden a los intereses de los niños y a los objetivos de etapa. Así, los rincones cambian según el curso de Educación Infantil y la unidad didáctica que se desarrolla[5]. Con relación al área de comunicación y representación, deben existir rincones específicos para la expresión: lingüística, matemática, plástica, musical y corporal. A modo de ejemplo, reseñamos aquí algunos de ellos.

El rincón de plástica y grafismo tiene como objetivo la potenciación de la dimensión creativa y la expresión de sentimientos, a la vez que el progreso en el dominio de la mano y la adquisición de la situación en el espacio; en el rincón de la lógica matemática, a partir de la acción se irá estructurando su pensamiento lógico-matemático, a través de actividades concretas en las que se manipulen los conceptos lógicos cuantitativos, cualitativos y espaciales; en el rincón de la experimentación y la observación experimentarán los materiales a su alcance,

[5] Laguía y Vidal (1991: 19-21) describen distintos talleres según las edades. Para el aula de 3 años nombran los siguientes: rincón sensorial, rincón de juegos didácticos, rincón de plástica, rincón de lectura de la imagen, rincón de juego simbólico; para el de 5 años se refieren al rincón de impresión, inventos, pintura, disfraces... No describen el rincón de actividades musicales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desarrollarán su curiosidad y comprobarán los procesos naturales técnicos, establecerán relaciones, comprenderán y podrán realizar generalizaciones; el rincón de la biblioteca será un espacio acogedor, donde puedan entrar en contacto con los cuentos de imágenes, recordar historias y hechos a través de las fotografías, en el que aprendan a disfrutar de los libros y a adquirir el deseo de leer. En el capítulo n.º 8 de este libro se describen los materiales, características y funciones del rincón de música.

Entre otros autores que han hablado también de los rincones figura Dewey, que sostiene que han de ser el taller de la madera, la narración, la jardinería, la imprenta y la dramatización; para Freinet, en cambio, son ocho, cuatro de los cuales se refieren a trabajo manual de base y otros cuatro de actividad evolucionada, sociabilizada e intelectualizada.

b. La metodología de la educación musical en Educación Infantil

La educación musical debe ser ante todo práctica, sensorial y guiarse por los siguientes principios: libertad y creatividad, progresividad, actividad, carácter lúdico y global con otras áreas artísticas y con el desarrollo general (motricidad, sensorialidad, afectividad) y variado. En la misma línea, Martín y Centeno (1999: 27) indican que «en función de las características evolutivas del sujeto de la educación infantil, las vivencias y conocimientos musicales se transmitirán de forma lúdica, amena y clara, a la vez que variada y profunda».

Las actividades propuestas deben realizarse como una experiencia gozosa, en la que se valore el disfrute, la libertad, la creatividad; serán progresivas porque deben adaptarse al nivel de los alumnos y cíclicamente aumentar los contenidos; activas, porque se basarán en los estímulos sensoriales de los niños, y con un importante componente lúdico, sin que en ningún momento se pierda el interés musical y pedagógico de lo que estamos trabajando (Subirats, 1999; Martín y Centeno, 1999).

A partir de los parámetros del sonido (timbre, altura, intensidad y duración), los niños y las niñas jugarán con su cuerpo, su voz y los instrumentos musicales, de manera que disfruten con la percepción de la música y se expresen a partir de ella.

c. Cómo estructurar las sesiones de educación musical

Todo docente debe tener en cuenta que la planificación rigurosa de la gestión del aula y de las actividades que se realicen en ella son condiciones indispensables para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por otro lado, debemos considerar los agentes que intervienen en el aula, ya que, como indica Subirats

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(1999: 55) «si bien el niño es el eje principal donde gira todo el trabajo planeado y es a quien va dirigido, no podemos olvidar el papel de la maestra, que es quien crea las situaciones idóneas obligando al niño a comunicarse y provocándole curiosidad por los temas planteados. Esto es una tarea de equipo entre la maestra y los alumnos».

Según Águeda (1999), cada unidad didáctica y cada sesión deben constar de motivación, desarrollo de la actividad, variantes y modificaciones, relajación y puesta en común.

En nuestra opinión organizaremos la sesión del taller de música a partir de los siguientes aspectos:

Motivación

La motivación debe integrarse en un tema general (centro de interés, proyecto, etc.) que sea relevante para los niños y suscite su interés. La motivación debe concretarse en una actividad-criterio (Subirats, 1999) a partir de la cual se inicia el resto. Recomendamos especialmente los cuentos sonoros y las canciones.

Los cuentos sonoros son narraciones breves que se acompañan de la sonorización correspondiente, cuyo material pueden ser sonidos del entorno cercano o lejano, efectos sonoros, instrumentos musicales o fragmentos sonoros. Los cuentos deben narrarse varias veces, pues a los niños les gusta volver a escucharlos y disfrutan recordándolos.

Las canciones también son un interesante recurso para la motivación, ya que los niños se ven atraídos por sus componentes verbal, rítmico y melódico.

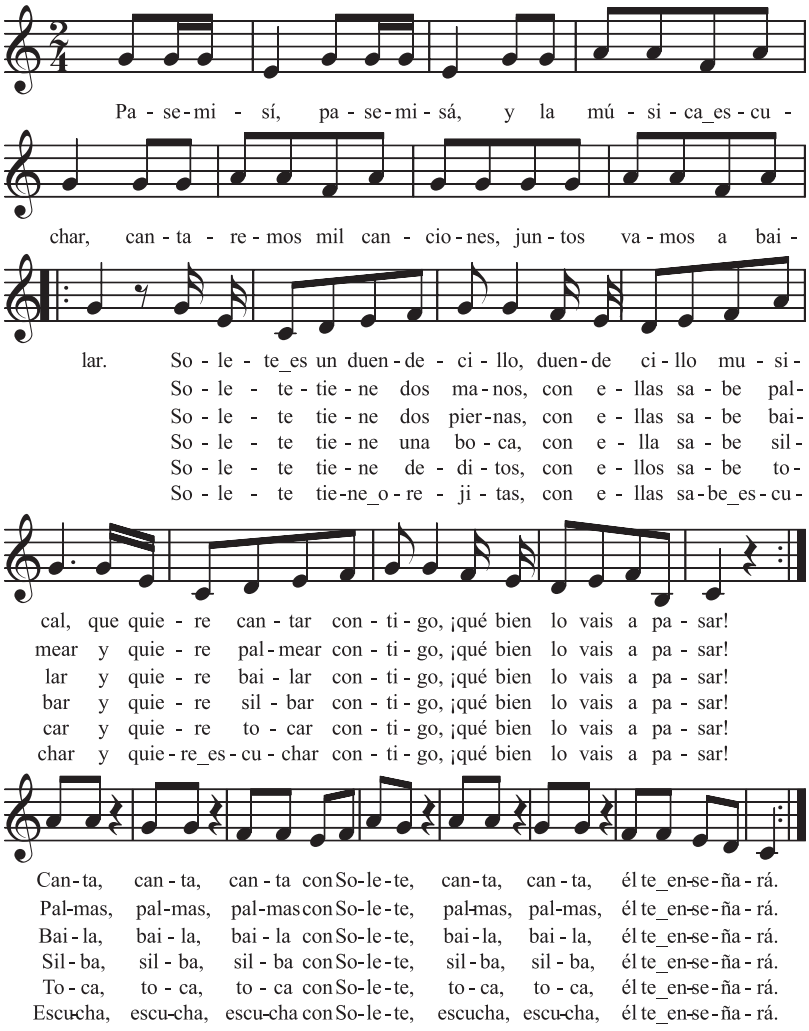
Rutinas o actividades de iniciación

La realización de rutinas pretende centrar la atención en el trabajo que va a desarrollarse inmediatamente después. En el proyecto denominado *La batuta mágica*[6] indicábamos las siguientes rutinas:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[6] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. 3 años, 4 años y 5 años.* Madrid: Pearson Educación.

1. Escuchar y cantar una canción.

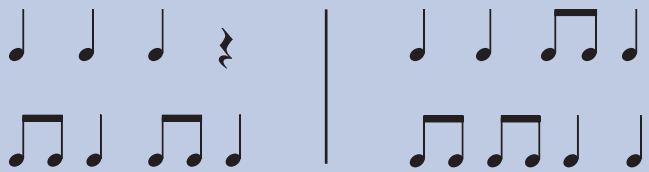
Canción de Solete (Pilar Pascual) CD, corte n.º 5

Pa - se - mi - sí, pa - se - mi - sá, y la mú - si - ca_es - cu -
char, can - ta - re - mos mil can - cio - nes, jun - tos va - mos a bai -
lar. So - le - te_es un duen - de - ci - llo, duen - de ci - llo mu - si -
So - le - te - tie - ne dos ma - nos, con e - llas sa - be pal -
So - le - te tie - ne dos pier - nas, con e - llas sa - be bai -
So - le - te tie - ne una bo - ca, con e - lla sa - be sil -
So - le - te tie - ne de - di - tos, con e - llos sa - be to -
So - le - te tie-ne_o - re - ji - tas, con e - llas sa - be_es - cu -
cal, que quie - re can - tar con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
mear y quie - re pal - mear con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
lar y quie - re bai - lar con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
bar y quie - re sil - bar con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
car y quie - re to - car con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
char y quie - re_es - cu - char con - ti - go, ¡qué bien lo vais a pa - sar!
Can - ta, can - ta, can - ta con So - le - te, can - ta, can - ta, él te_en - se - ña - rá.
Pal - mas, pal - mas, pal - mas con So - le - te, pal - mas, pal - mas, él te_en - se - ña - rá.
Bai - la, bai - la, bai - la con So - le - te, bai - la, bai - la, él te_en - se - ña - rá.
Sil - ba, sil - ba, sil - ba con So - le - te, sil - ba, sil - ba, él te_en - se - ña - rá.
To - ca, to - ca, to - ca con So - le - te, to - ca, to - ca, él te_en - se - ña - rá.
Escu - cha, escu - cha, escu - cha con So - le - te, escucha, escu - cha, él te_en - se - ña - rá.

La canción de Solete invita al alumno a la participación en el canto y a la toma de contacto con los distintos ámbitos de la educación musical: cantar, tocar instrumentos, bailar, escuchar, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

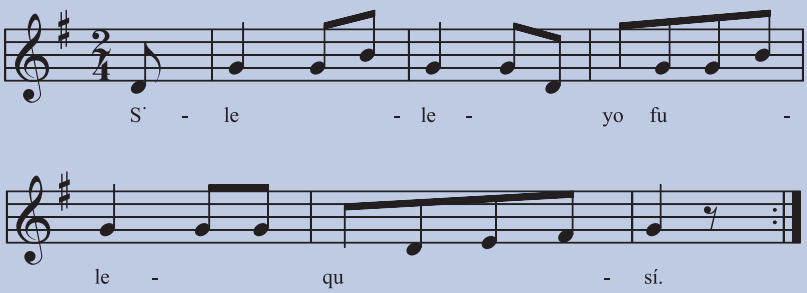
2. Realizar ejercicios rítmicos de percusión corporal. El profesor interpreta un sencillo esquema rítmico con instrumentos corporales y los niños lo repiten a continuación en eco. Esta actividad favorece la atención rítmica y corporal, la memorización y la coordinación óculo-manual. Su dificultad será progresiva.

Por ejemplo:



3. Escuchar y cantar la canción «Silencio» favorece la valoración del silencio como elemento imprescindible para la audición y percepción musicales. El profesor inicia el canto de la canción y lo repite varias veces, de manera que los niños van paulatinamente incorporándose al canto, al tiempo que toman conciencia de la necesidad de hacer el silencio.

Canción: Silencio, silencio (popularizada) CD, corte n.º 6



4. Ejercicios de *calentamiento de dedos, relajación de muñecas y codos*. Nos preparamos así para tocar instrumentos u otros objetos sonoros.

5. Lo que hace la madre hacen los hijos, juego en el que bailan al ritmo de la música imitando al profesor, quien realiza movimientos amplios o más restringidos, según sea el ritmo de la música de fondo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Desarrollo de las actividades programadas

Las actividades realizadas serán variadas y atenderán a todos los aspectos que potencien el desarrollo musical de los alumnos. Así, trabajaremos habitualmente los siguientes aspectos:

EDUCACIÓN VOCAL	• Respiración • Articulación y vocalización • Entonación y afinación
EDUCACIÓN RÍTMICA	• Manipulación y manejo de objetos o instrumentos sonoros: imitación, producción, memorización, improvisación • Movimiento y danza • Expresión corporal
EDUCACIÓN AUDITIVA	• Experimentación y discriminación de sonidos del entorno cercano, objetos, instrumentos • Audición de fragmentos musicales
EXPRESIÓN GRÁFICA	• Expresión gráfica de los conceptos adquiridos en pizarra, papel continuo, papel, fichas, etc.

Todos estos aspectos deben abordarse varias veces y con diferentes estrategias.

Las actividades desarrolladas se diversificarán, además, en distintos niveles de dificultad, como medida de atención a la diversidad, en actividades de ampliación o profundización y de refuerzo o atención a las necesidades concretas del niño.

Agrupamientos

Los cuatro primeros aspectos señalados anteriormente son, en su mayoría, de gran grupo o de pequeño grupo, si se trata de una actividad en el rincón de música. La expresión gráfica es un trabajo individual en el que la música se relaciona con alguna actividad de expresión plástica.

Puesta en común y evaluación

Como actividad o relajación, es conveniente formar nuevamente la asamblea y establecer un diálogo en el que los niños verbalicen el contenido o desarrollo de las actividades realizadas, comuniquen sus experiencias, sentimientos, etc. El profesor ofrecerá también sus impresiones y valoraciones sobre el desarrollo de la sesión y ofrecerá propuestas de mejora para las siguientes sesiones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7.1.7. Evaluación

a. Concepto y características

La evaluación en Educación Infantil será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación. Al igual que en las otras áreas, el proceso de la evaluación en educación musical recoge la información necesaria para valorar los aprendizajes y para la orientación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y a la intervención docente.

A partir de los criterios educativos actuales, la evaluación ha dejado de ser sinónimo de valoración a partir de pruebas objetivas, para convertirse en una herramienta que el profesorado usa para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la evolución del alumnado. La evaluación debe enfocarse desde una triple perspectiva (Ortega y Salvador, 2002: 109): evaluación del diseño, del desarrollo o puesta en práctica y, por último, del impacto o efectos producidos. La evaluación educativa despierta, además, estos interrogantes: ¿a quién evaluar? (alumnos/ profesor/ programación); ¿qué hay que evaluar? (criterios); ¿cómo evaluar? (instrumentos); ¿cuándo evaluar? (tipos de evaluación o momentos).

En relación con la cuestión de a quién evaluar, el alumno no es el único objeto de la evaluación, ya que también han de someterse a este proceso el resto de los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje: profesor y programación. El qué hay que evaluar no se refiere sólo a los criterios de evaluación, sino al desarrollo de distintas capacidades intelectuales, psicomotoras y expresivas que pongan de manifiesto las capacidades de percepción y expresión desarrolladas.

b. Tipos de evaluación

Los tipos o momentos de la evaluación son la respuesta al cuándo evaluar. La evaluación en Educación Infantil se diferencia de otras etapas educativas en que no tiene tintes sumativos ni se rige por los criterios de promoción y calificación de los alumnos, sino que tiene un carácter continuo, global y formativo (Blázquez y Lucero, 2002). Podemos considerar los siguientes tipos de evaluación:

- *Inicial.* Sirve para detectar intereses, experiencias musicales anteriores, aptitudes rítmicas, melódicas y auditivas para la educación musical. También advierte las diferencias individuales y las relaciones grupales. Se realizará a través de las actividades de la primera unidad didáctica del curso (Pascual, 2002).
- *Continua y formativa* a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, en la medida en que éste se considera un momento de la evaluación. Es procesual, es decir, no se valorarán tanto los resultados como los procesos llevados a cabo en el aprendizaje, y *formativa* por su carácter regulador, orientador de las capacidades desarrolladas.
- *Criterial*, individualizada y basada en los criterios de evaluación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c. Criterios de evaluación

El «qué hay que evaluar» son los criterios de evaluación. Debe evaluarse todo aquello que forma parte del proceso educativo: los conocimientos previos del alumno; su motivación (expectativas de éxito y valor que dan a lo que se debe aprender); su proceso de aprendizaje; el trabajo del maestro; incluso la validez de los instrumentos de evaluación empleados, los materiales didácticos utilizados, la programación o el desarrollo de ésta. Cada etapa, área y ciclo tienen sus propios criterios de evaluación.

En nuestra opinión los criterios de evaluación al finalizar la Educación Infantil en el área de música deben ser los siguientes:

Criterios de evaluación de Educación Infantil

- Diferenciar el sonido del silencio respondiendo con movimiento y parada
- Discriminar el sonido según la fuente que lo produce y el lugar del que procede
- Reconocer sonidos y ruidos del entorno cercano y del ámbito de la casa
- Interesarse por conocer las posibilidades sonoras del propio cuerpo
- Cantar en grupo canciones con gestos
- Practicar la respiración y la articulación
- Percibir los contrastes fuerte-débil, agudo-grave y gradaciones
- Discriminar el timbre de algunos instrumentos escolares
- Disfrutar con la interpretación de canciones
- Adecuar sus movimientos al ritmo y acento de la música
- Improvisar sonidos y ritmos con desinhibición
- Interpretar ritmos con instrumentos musicales escolares
- Cuidar los instrumentos de la clase
- Seguir una grafía no convencional sencilla
- Cantar respirando y articulando correctamente
- Diferenciar los sonidos producidos por los animales
- Discriminar temas musicales en una audición conocida
- Reproducir con su voz sonidos onomatopéyicos
- Seguir el ritmo de las canciones, juegos y danzas
- Interpretar danzas y juegos populares musicales
- Coordinar sus movimientos corporales con la música y el espacio
- Diferenciar la estrofa del estribillo de una canción
- Memorizar ritmos y series sonoras sencillas
- Reproducir con su voz distintas alturas e intensidades
- Cantar respetando la afinación y el ritmo del grupo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d. Instrumentos de evaluación

Castillo y Cabrerizo (2003) proponen un cuadro general para el logro de los objetivos en el que incluyen los siguientes instrumentos de evaluación: escala de observación, fichas anecdóticas, registro descriptivo, escala de valoración individual, listas de control individual. Específicamente en la educación musical, la observación de la actividad musical es el instrumento más válido, pero debe sistematizarse en un registro ecléctico en el que tengan cabida estas técnicas:

Las listas y fichas de control son un instrumento en el que se registran relaciones estructuradas de habilidades, características, rasgos de conducta. Se trata de un cuadro de doble entrada en el que figura, por un lado, la lista de alumnos y, por otro, las conductas que queremos observar. En la ficha de observación individual el maestro anota las adquisiciones de los alumnos. Nos permiten identificar fácilmente los rasgos que se van a evaluar, pero, sin embargo, no indican datos sobre el grado o la frecuencia con que se da un hecho.

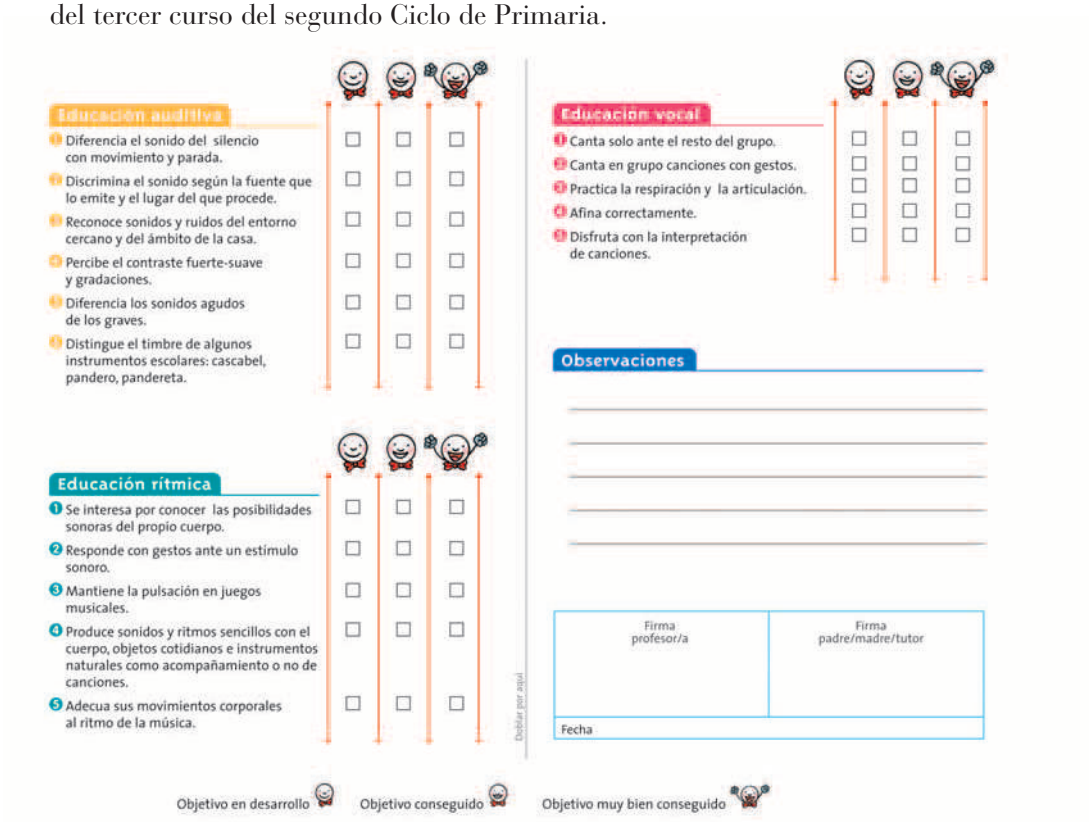
Las escalas de estimación son un conjunto de rasgos, conductas o características que se valoran con una indicación de grado, intensidad o frecuencia. Existen escalas verbales, numéricas, gráficas y descriptivas.

El registro anecdótico es un registro en el que se observan los incidentes que son significativos respecto a un alumno determinado. Para que sea eficaz, debe ser objetivo y concreto y describir el hecho tal y como ha sucedido, sin expresar un comentario personal. Debe ser también acumulativo, de forma que no se anote sólo un incidente aislado, sino todos aquellos incidentes o anécdotas que manifiesten algún rasgo significativo, tanto sea positivo como negativo. Especialmente, deben registrarse aquellos que se repitan con cierta frecuencia y aquellas manifestaciones raras o poco habituales.

Los boletines de evaluación informan a los padres de la evolución del aprendizaje de sus hijos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Éste es un modelo de boletín informativo para alumnos del primer trimestre del tercer curso del segundo Ciclo de Primaria.



Educación auditiva

1. Diferencia el sonido del silencio con movimiento y parada.
2. Discrimina el sonido según la fuente que lo emite y el lugar del que procede.
3. Reconoce sonidos y ruidos del entorno cercano y del ámbito de la casa.
4. Percibe el contraste fuerte-suave y gradaciones.
5. Diferencia los sonidos agudos de los graves.
6. Distingue el timbre de algunos instrumentos escolares: cascabel, pandero, pandereta.

Educación vocal

1. Canta solo ante el resto del grupo.
2. Canta en grupo canciones con gestos.
3. Practica la respiración y la articulación.
4. Afina correctamente.
5. Disfruta con la interpretación de canciones.

Educación rítmica

1. Se interesa por conocer las posibilidades sonoras del propio cuerpo.
2. Responde con gestos ante un estímulo sonoro.
3. Mantiene la pulsación en juegos musicales.
4. Produce sonidos y ritmos sencillos con el cuerpo, objetos cotidianos e instrumentos naturales como acompañamiento o no de canciones.
5. Adecua sus movimientos corporales al ritmo de la música.

Doblar por aquí

Observaciones

Firma profesor/a	Firma padre/madre/tutor
Fecha	

Objetivo en desarrollo · Objetivo conseguido · Objetivo muy bien conseguido

7.2. La programación de la educación musical en la Educación Infantil

7.2.1. Niveles de concreción del currículo

El currículo tiene distintos niveles de concreción. En todos ellos debe estar presente el profesor de música y el profesor de Educación Infantil. Los distintos niveles de concreción del currículo son los siguientes:

1.º: El currículo del MEC y las Comunidades Autónomas.

2.º: El proyecto educativo de centro y el proyecto curricular de centro.

3.º : El proyecto curricular de etapa y el proyecto curricular de área.

4.º : Las programaciones.

5.º : Las unidades didácticas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1.º El currículo del MEC y las Comunidades Autónomas

El primer nivel de concreción viene determinado por el M.E.C y cada una de las Comunidades Autónomas con competencias educativas. Plasma el marco común en el que se formulan un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre sus estrategias pedagógicas más adecuadas. Tiene un carácter normativo y contiene:

a. Los objetivos, contenidos y criterios generales de etapa, que establecen las capacidades que se espera que hayan adquirido los alumnos como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos de Educación Infantil.

b. Las áreas curriculares. La enseñanza obligatoria y la Educación Infantil se estructuran curricularmente en áreas.

2.º Proyecto educativo y proyecto curricular

El segundo nivel de concreción es el proyecto curricular de centro, el cual pertenece a su vez al proyecto educativo de centro, y en el que los centros articulan todas las decisiones de carácter didáctico y pedagógico: la adecuación al entorno, definición de los objetivos generales del ciclo, selección del conjunto de contenidos, definición de la metodología, criterios de organización espacio-temporales, materiales didácticos que utilizar y medidas de atención a la diversidad.

En la elaboración del Proyecto Curricular de Educación Infantil la educación musical puede adoptar dos enfoques: el de la educación musical como objetivo y el de la educación musical como medio para la educación integral de la persona. Lo idóneo es que ambos enfoques se complementen y que los objetivos educativos que plantee el currículo no sean sólo específicamente musicales, sino también globales.

3.º El proyecto curricular de etapa y el proyecto curricular de área

El proyecto curricular de área forma parte de los proyectos curriculares de etapa y de centro y precede a la programación de aula. Será de especial importancia partir de los intereses de los alumnos, de sus capacidades y su desarrollo psicoevolutivo. El proyecto curricular de área comparte con el proyecto curricular de centro los mismos apartados y contiene, principalmente, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

4.º Las programaciones

Son el cuarto nivel de concreción; en ellas, los profesores desarrollarán, de manera más o menos explícita, la articulación de un proceso de enseñanza y aprendizaje de sus grupos de alumnos. Se debe articular en un conjunto de uni-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dades didácticas ordenadas y secuenciadas para cada una de las áreas de cada curso.

La programación didáctica «es una declaración previa de lo que se piensa hacer, supone anticiparse de modo reflexivo al proceso educativo de un grupo concreto de alumnos. [...] Su finalidad es evitar la improvisación de las tareas docentes» (Gallego y Salvador, 2002: 106). Contiene los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades, materiales, criterios e instrumentos de evaluación y medidas de atención a la diversidad.

5.º Las unidades didácticas

Constituyen el último nivel de concreción educativa. Dado su interés, describimos las características y estructura de la unidad didáctica en el punto siguiente.

7.2.2. Las unidades didácticas

Una unidad didáctica es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se precisarán los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. También es la muestra de la secuencia de las tareas en las que se incardinan los contenidos y que da sentido a los objetivos. Según Castillo y Cabrerizo (2003), la unidad didáctica debe tener la misma estructura que la programación general, poseer una correcta gradación, establecer estrategias organizativas y docentes en el aula; el total de las unidades didácticas debe contener todos los contenidos de la programación general. Estos autores sitúan la duración en dos o tres semanas. En nuestra opinión, la duración y los límites de una unidad didáctica no pueden fijarse de antemano, sino que se adaptan a las peculiaridades del contenido y del curso a que se refiere y a las condiciones del contexto educativo para las que está pensada.

a. Estructura de la unidad didáctica

1. Justificación de la unidad

a. Adecuación al contexto: variables situacionales (entorno físico ambiental), tipo de ambiente (rural, urbano, etc.), situación socioeconómica (nivel cultural, calidad de vida, participación de padres, valoración de la escuela…), tipo de centro (público, privado, concertado), interacciones (profesor-alumno, profesor-profesor, alumno-alumno), medios y recursos del centro para la educación musical, tareas y actividades extraescolares.

b. Aprendizajes previos: estudio de las características cognitivas previas de los alumnos, de manera que los nuevos aprendizajes tengan una significación psicológica porque enlazan unos contenidos con los que ya saben: intereses,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

diferencias individuales y grupales, experiencias musicales previas, esquemas preconceptuales (organizadores previos operativos en los que se recogen los conceptos ya afianzados en la estructura cognitiva y que son pertinentes para entender la nueva información, consiguiendo así una buena integración y un aprendizaje significativo).

2. Motivación

Se trata de vivencias relevantes que los alumnos pueden tener respecto al tema; también se pueden suscitar prácticas y aplicaciones fácilmente comprensibles, en las que aparezcan implicados contenidos de la nueva unidad (Pascual, 2002).

3. Los objetivos de la unidad didáctica

Son las capacidades que queremos lograr de los niños. Son explicitaciones del proceso de aprendizaje, en las que se debe implicar al alumno e intentar relacionar con otras estructuras cognitivas previas.

Se construyen a partir de los objetivos generales de etapa, de ciclo y de área y se caracterizan por formularse en infinitivo, en términos de desarrollo de capacidades, y por su carácter fácilmente observable.

4. Los contenidos de la unidad didáctica

Se elaboran a partir de los contenidos de la programación anual, trimestral, etc.

Deben formularse desde la triple perspectiva (conceptos, procedimientos y actitudes) y considerando las áreas de la educación musical: educación auditiva, educación rítmica, educación vocal y las capacidades de percepción y expresión musicales.

5. El desarrollo de la unidad didáctica

Las unidades didácticas se organizan en distintas sesiones de trabajo. En todas ellas se reflejará una secuencia y organización de actividades, así como los tipos de agrupamientos, los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de la unidad, la temporalización o número de sesiones, duración de éstas, periodicidad semanal, etc. Deben incluirse también medidas para la atención a la diversidad.

6. Tratamiento de la diversidad y necesidades educativas especiales

La unidad didáctica debe hacer explícitas las medidas de atención a la diversidad que se van a desarrollar: de ampliación y de refuerzo. Las capacidades de los alumnos de Educación Infantil responden a un abanico muy amplio, por lo que habrá que diseñar estrategias de aprendizaje diversificadas para todos ellos. En las actividades de gran grupo, todos los niños pueden realizar la misma acti-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

vidad, pero con distinto nivel de dificultad; en las actividades de pequeño grupo o de rincones, la propia metodología permite que el alumno pueda expresarse libremente y alcanzar, dentro de su nivel, el máximo de sus posibilidades.

En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, la educación musical cumple una importante función diagnóstica de problemas motores, de lenguaje, respiratorios y /o auditivos. Cumple también una función terapéutica cuyo ámbito de competencias excede al puramente escolar.

7. Evaluación

Este apartado de la unidad didáctica incluirá los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.

Los criterios de evaluación son «indicadores referidos a cada objetivo de la unidad didáctica, que permitan saber si se han logrado los objetivos fijados para la misma» (Castillo y Cabrerizo, 2003: 28), por lo que deben definirse de forma concreta, fácilmente observable y evaluable.

b. Ejemplo de unidad didáctica

A modo de ejemplo, presentamos de forma esquemática la programación[7] y desarrollo de una unidad didáctica.

Unidad 4. La granja encantada

1. Justificación

a. Contextualización.

- Curso 2.º de Educación Infantil: 4 años.
- 2.º trimestre, unidad 4 del curso, unidad 2 del segundo trimestre.
- Temporalización: 4 sesiones de 1 hora, aproximadamente, u 8 sesiones de media hora.
- Espacio: taller de música y rincón de música.

b. Conocimientos previos.

Educación auditiva

Diferencia el sonido del silencio con movimiento y parada.

Discrimina el sonido según la fuente que lo produce y el lugar del que procede.

Reconoce sonidos y ruidos del entorno cercano y del ámbito de la casa.

Percibe el contraste fuerte y débil y gradaciones.

Diferencia los sonidos agudos de los graves.

[7] Esta unidad didáctica es una síntesis de la unidad didáctica del mismo nombre del proyecto *La batuta mágica 4 años*. No se incluye el contexto situacional.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Distingue el timbre de algunos instrumentos escolares.

Educación rítmica

Explora las posibilidades sonoras del propio cuerpo.

Responde con gestos ante un estímulo sonoro.

Mantiene la pulsación en el juego y danzas.

Produce sonidos rítmicos sencillos con el cuerpo u objetos cotidianos e instrumentos naturales.

Adecua sus movimientos corporales al ritmo de la música.

Educación vocal

Canta solo ante el resto del grupo.

Canta y escenifica canciones en grupo.

Practica la respiración y la articulación.

Afina correctamente.

Disfruta con la interpretación de canciones.

2. *Motivación*

Cuento sonoro: La granja encantada.

3. *Objetivos específicos de la unidad didáctica*

- Discriminar los timbres de los sonidos que producen distintos animales.
- Percibir y expresar en situaciones de juego las cualidades del sonido: altura, duración, timbre e intensidad.
- Reconocer sonidos onomatopéyicos.
- Discriminar timbres de los sonidos producidos por los animales.
- Diferenciar el contraste entre sonidos agudos y sonidos graves.
- Expresar con la voz y con el cuerpo las cualidades o parámetros del sonido.
- Diferenciar distintas velocidades e intensidades.
- Interpretar ritmos distintos con instrumentos de percusión.
- Responder gestualmente ante una audición.
- Experimentar la relación espacio-temporal.
- Percibir timbres relacionados con la primavera.
- Interpretar una partitura no convencional de sonidos y silencios.

4. *Contenidos de la unidad didáctica*

Educación auditiva

- Cualidades del sonido: altura, duración, timbre, intensidad.
- Sonidos producidos por los animales.
- Discriminación de timbres de instrumentos escolares.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Educación rítmica

- Instrumentos musicales escolares.
- Improvisación e interpretación de ritmos.
- Coordinación del movimiento con el ritmo y timbre de los instrumentos.
- Cuidado de los instrumentos de la clase.

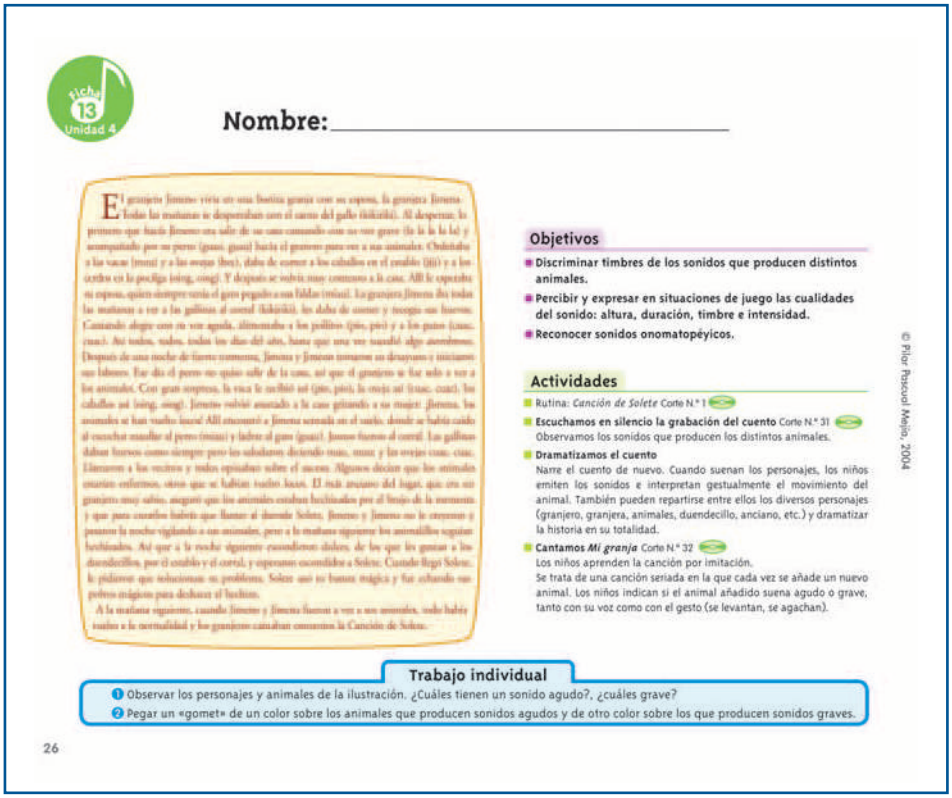
Educación vocal

- Disfrute con el canto y la interpretación musical.
- Sonidos onomatopéyicos de animales.
- Ritmo y entonación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

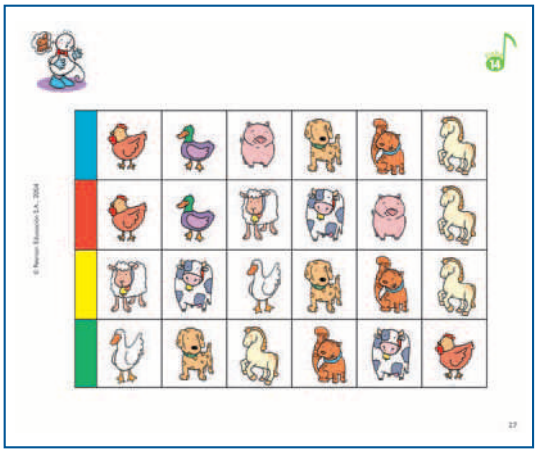
5. Desarrollo de la unidad didáctica

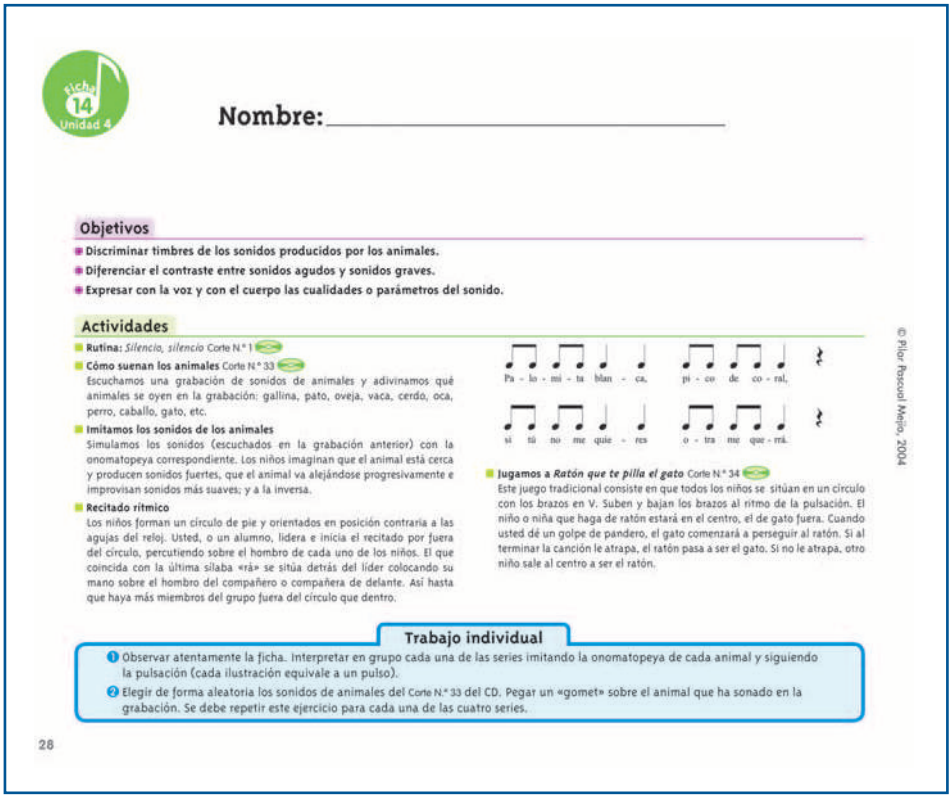
Sesión n.º 1


Ficha 13 Unidad 4
Nombre:
Objetivos
Discriminar timbres de los sonidos que producen distintos animales.
Percibir y expresar en situaciones de juego las cualidades del sonido: altura, duración, timbre e intensidad.
Reconocer sonidos onomatopéyicos.
Actividades
Rutina: Canción de Solete Corte N.º 1
Escuchamos en silencio la grabación del cuento Corte N.º 31
Observamos los sonidos que producen los distintos animales.
Dramatizamos el cuento
Narre el cuento de nuevo. Cuando suenan los personajes, los niños emiten los sonidos e interpretan gestualmente el movimiento del animal. También pueden repartirse entre ellos los diversos personajes (granjero, granjera, animales, duendecillo, anciano, etc.) y dramatizar la historia en su totalidad.
Cantamos Mi granja Corte N.º 32
Los niños aprenden la canción por imitación.
Se trata de una canción seriada en la que cada vez se añade un nuevo animal. Los niños indican si el animal añadido suena agudo o grave, tanto con su voz como con el gesto (se levantan, se agachan).
© Pilar Rescovi Mejía, 2004
Trabajo individual
1 Observar los personajes y animales de la ilustración. ¿Cuáles tienen un sonido agudo?, ¿cuáles grave?
2 Pegar un «gomet» de un color sobre los animales que producen sonidos agudos y de otro color sobre los que producen sonidos graves.
26

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sesión n.º 2





Ficha 14 Unidad 4

Nombre:_____

Objetivos

- Discriminar timbres de los sonidos producidos por los animales.
- Diferenciar el contraste entre sonidos agudos y sonidos graves.
- Expresar con la voz y con el cuerpo las cualidades o parámetros del sonido.

Actividades

- **Rutina:** *Silencio, silencio* Corte N.º 1
- **Cómo suenan los animales** Corte N.º 33
  Escuchamos una grabación de sonidos de animales y adivinamos qué animales se oyen en la grabación: gallina, pato, oveja, vaca, cerdo, oca, perro, caballo, gato, etc.
- **Imitamos los sonidos de los animales**
  Simulamos los sonidos (escuchados en la grabación anterior) con la onomatopeya correspondiente. Los niños imaginan que el animal está cerca y producen sonidos fuertes, que el animal va alejándose progresivamente e improvisan sonidos más suaves; y a la inversa.
- **Recitado rítmico**
  Los niños forman un círculo de pie y orientados en posición contraria a las agujas del reloj. Usted, o un alumno, lidera e inicia el recitado por fuera del círculo, percutiendo sobre el hombro de cada uno de los niños. El que coincida con la última sílaba «rá» se sitúa detrás del líder colocando su mano sobre el hombro del compañero o compañera de delante. Así hasta que haya más miembros del grupo fuera del círculo que dentro.

- **Jugamos a *Ratón que te pilla el gato*** Corte N.º 34
  Este juego tradicional consiste en que todos los niños se sitúan en un círculo con los brazos en V. Suben y bajan los brazos al ritmo de la pulsación. El niño o niña que haga de ratón estará en el centro, el de gato fuera. Cuando usted dé un golpe de pandero, el gato comenzará a perseguir al ratón. Si al terminar la canción le atrapa, el ratón pasa a ser el gato. Si no le atrapa, otro niño sale al centro a ser el ratón.

Trabajo individual

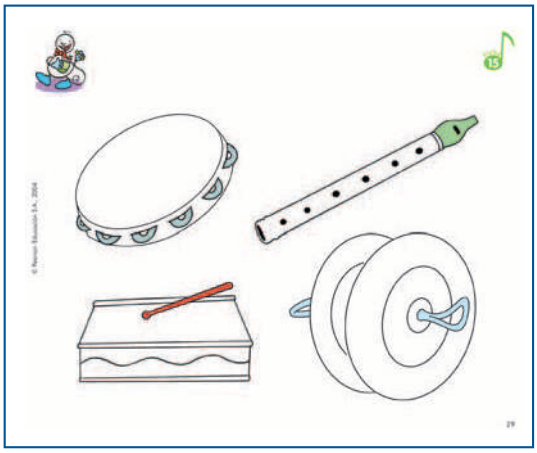
1. Observar atentamente la ficha. Interpretar en grupo cada una de las series imitando la onomatopeya de cada animal y siguiendo la pulsación (cada ilustración equivale a un pulso).
2. Elegir de forma aleatoria los sonidos de animales del Corte N.º 33 del CD. Pegar un «gomet» sobre el animal que ha sonado en la grabación. Se debe repetir este ejercicio para cada una de las cuatro series.

© Pilar Pascual Mejía, 2004

28

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sesión n.º 3



Ficha 15 Unidad 4

Nombre: _____

Objetivos

- Diferenciar distintas velocidades e intensidades.
- Interpretar ritmos distintos con instrumentos de percusión.
- Responder gestualmente ante una audición.
- Experimentar la relación espacio-temporal.

Actividades

- **Rutina:** *Silencio, silencio.*
- **La ventana de una granja**
  El profesor hace de granjero y los niños de animales. El granjero tiene la ventana cerrada y no escucha nada, pero a medida que la va abriendo (abriendo sus brazos y ampliándolos progresivamente) empiezan a sonar los animales de la granja. El punto de mayor intensidad es cuando el granjero ha extendido sus brazos al máximo, pudiendo llegar hasta el silencio absoluto si el granjero cierra la ventana juntando sus manos.
  Se repite el juego con distintas variantes para que los niños trabajen los contrastes y la regulación del volumen o intensidad de sus producciones.
- **Inventamos sonidos**
  Con dos personajes, un lobo y una oveja, inventamos el sonido que hacen: la oveja «beeeeee», haciendo vibrar la vocal en la boca, y el lobo «uuuuuu», con un sonido profundo. A cada uno le ponemos un grafismo que lo simbolice. Cuando el profesor muestra el grafismo, los niños producen el sonido según la pauta que el profesor indique con sus gestos: fuerte, suave, rápido o lento. Decimos que el sonido de la oveja («beee») es agudo y el del lobo («uuuuu») grave.
  Buscamos otros sonidos agudos (ratón, ardilla) y graves (vaca, león). Luego decimos palabras en tono grave y tono agudo.
- **Los animales se mueven a distintas velocidades** Corte N.º 35
  No todos los animales andan al mismo ritmo, unos son más lentos, otros más rápidos. El juego consiste en asignar varios timbres y duraciones diferentes a varios animales.

Así:

Animal	Instrumento	Ritmo	Movimiento
Tortuga	Pandero	Grave	Se agacha por el suelo
Águila	Platillos	Agudo	Baja y levanta los brazos majestuosamente
Ardilla	Caja china	Agudo	Corre velozmente
Pájaro	Flauta	Grave/agudo	Oscila su vuelo según las subidas y/o bajadas
Ratón	Pandereta	Medio	Marcha elevando su lomo

- Los niños se mueven interpretando gestualmente los personajes en los que discriminan el timbre y la duración.
- Nos dividimos y cada niño asume el papel de un personaje. Permanece inmóvil mientras no suene y cuando escucha su consigna responde gestualmente. Pueden sonar hasta tres al tiempo.
- Reparta los instrumentos entre los niños, quienes improvisan con el instrumento cómo sonaría el animal que antes estaban representando.

Trabajo individual

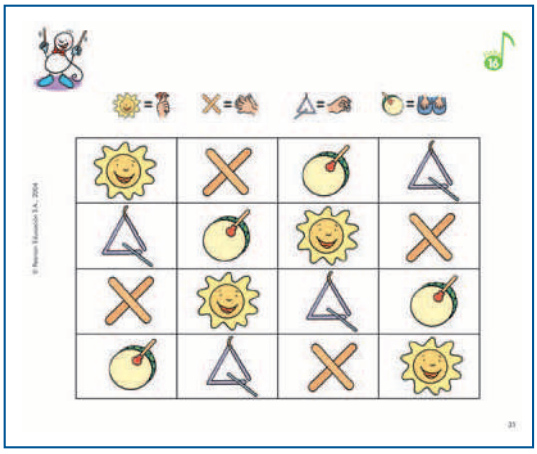
❶ Observar y nombrar los instrumentos, colorearlos después.

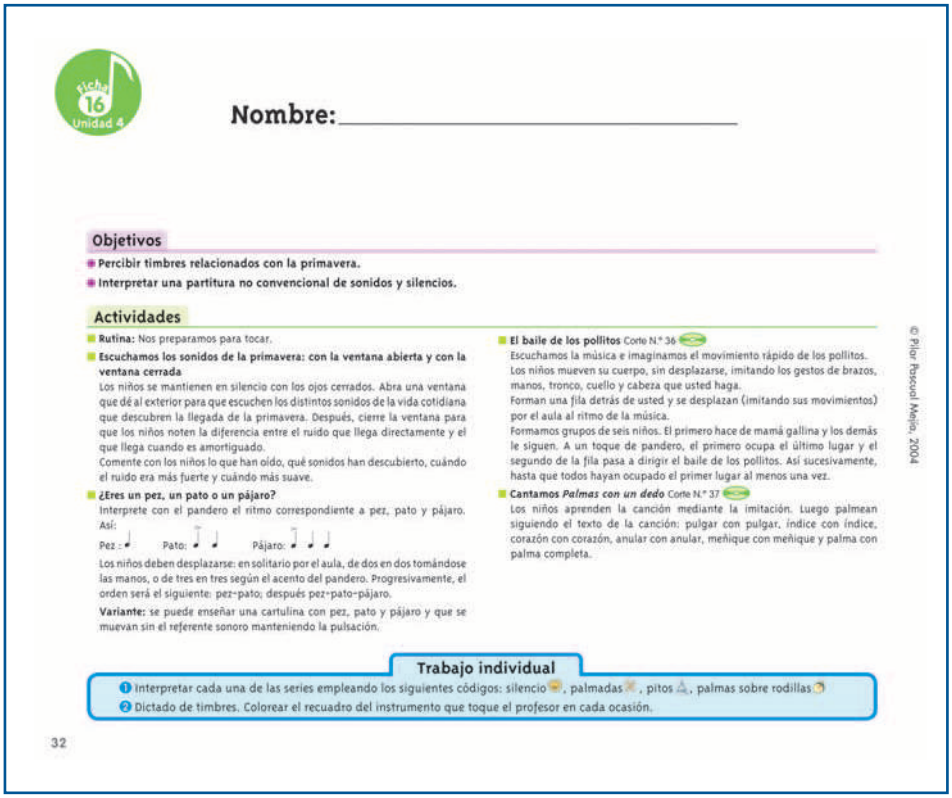
© Pilar Pascual Merino, 2004

30

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sesión n.º 4




Ficha 16
Unidad 4
Nombre:
Objetivos
Percibir timbres relacionados con la primavera.
Interpretar una partitura no convencional de sonidos y silencios.
Actividades
Rutina: Nos preparamos para tocar.
Escuchamos los sonidos de la primavera: con la ventana abierta y con la ventana cerrada
Los niños se mantienen en silencio con los ojos cerrados. Abra una ventana que dé al exterior para que escuchen los distintos sonidos de la vida cotidiana que descubren la llegada de la primavera. Después, cierre la ventana para que los niños noten la diferencia entre el ruido que llega directamente y el que llega cuando es amortiguado.
Comente con los niños lo que han oído, qué sonidos han descubierto, cuándo el ruido era más fuerte y cuándo más suave.
¿Eres un pez, un pato o un pájaro?
Interprete con el pandero el ritmo correspondiente a pez, pato y pájaro. Así:
Pez :
Pato:
Pájaro:
Los niños deben desplazarse: en solitario por el aula, de dos en dos tomándose las manos, o de tres en tres según el acento del pandero. Progresivamente, el orden será el siguiente: pez-pato; después pez-pato-pájaro.
Variante: se puede enseñar una cartulina con pez, pato y pájaro y que se muevan sin el referente sonoro manteniendo la pulsación.
El baile de los pollitos Corte N.º 36
Escuchamos la música e imaginamos el movimiento rápido de los pollitos. Los niños mueven su cuerpo, sin desplazarse, imitando los gestos de brazos, manos, tronco, cuello y cabeza que usted haga.
Forman una fila detrás de usted y se desplazan (imitando sus movimientos) por el aula al ritmo de la música.
Formamos grupos de seis niños. El primero hace de mamá gallina y los demás le siguen. A un toque de pandero, el primero ocupa el último lugar y el segundo de la fila pasa a dirigir el baile de los pollitos. Así sucesivamente, hasta que todos hayan ocupado el primer lugar al menos una vez.
Cantamos Palmas con un dedo Corte N.º 37
Los niños aprenden la canción mediante la imitación. Luego palmean siguiendo el texto de la canción: pulgar con pulgar, índice con índice, corazón con corazón, anular con anular, meñique con meñique y palma con palma completa.
Trabajo individual
1 Interpretar cada una de las series empleando los siguientes códigos: silencio, palmadas, pitos, palmas sobre rodillas
2 Dictado de timbres. Colorear el recuadro del instrumento que toque el profesor en cada ocasión.
32
© Pilar Pascual Mejía, 2004

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. Tratamiento de la diversidad

a. Actividades de refuerzo:

Exploración de las posibilidades sonoras de la voz y los objetos del entorno.

Secuenciación progresiva de la audición de los sonidos de los lotes sonoros.

Audición del cuento sonoro y de los lotes sonoros en varias ocasiones.

Práctica aislada del ritmo de las canciones.

b. Actividades de ampliación:

Interpretación de las canciones con mayor resonancia y expresando matices de intensidad.

Acompañamiento de las canciones con instrumentos de percusión escolar.

Grabación de onomatopeyas de animales producidas por los compañeros mediante procedimientos electrónicos.

7. Evaluación

a. Instrumentos de evaluación: observación sistematizada.

b. Criterios de evaluación:

- Adecuar sus movimientos al ritmo y acento de la música.
- Reconocer la sílaba acentuada de las palabras.
- Diferenciar los sonidos producidos por los animales.
- Discriminar temas musicales en una audición conocida.
- Aprender las canciones completas.
- Reproducir con su voz sonidos onomatopéyicos de animales.
- Seguir el ritmo de las canciones.
- Disfrutar con el canto y la interpretación musical.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 8

Materiales y recursos en educación musical

Contenidos

8.1. El taller y el rincón de música
  8.1.1. El taller de música
    a. Características
    b. Mobiliario y equipamiento
    c. Los materiales didácticos de educación musical en Educación Infantil
      c.1. Instrumentos musicales
      c.2. Juguetes sonoros
      c.3. Materiales diversos para la construcción de instrumentos en el aula
      c.4. Material de psicomotricidad y dramatización
      c.5. Accesorios musicales
    d. Las tecnologías audiovisuales y de la comunicación en el aula de música
8.2. El rincón de música
8.3. Los materiales didácticos específicos de las principales metodologías

8.3.1. Método Dalcroze
8.3.2. Método Kodály
8.3.3. Método Willems
8.3.4. Método Martenot
8.3.5. Método Orff

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Dice el refranero que «El buen instrumento saca maestro» (Sanuy, 1994: 86).

Con frecuencia el profesorado de Educación Infantil se pregunta qué materiales y recursos se hacen imprescindibles para desarrollar el área de expresión musical. Existen diversas fuentes a las que acudir para sistematizar y organizar los materiales didácticos (Albina, Aguirre y Mena, Lago, Oriol, Sanuy, Pascual). La cuestión de fondo es si los materiales importan tanto para el desarrollo de la educación musical y cuál es el más idóneo y las ventajas de emplear no un sólo material, sino una variedad de ellos, en función de los objetivos que se pretenden y de la dinámica de la actividad. El de los materiales es también uno de los más importantes temas en educación musical, porque generalmente determina la metodología que se emplea. No obstante, el material más importante es el propio sonido (Schafer, 1975) y el material sonoro que se ofrece dentro de la propia familia.

En este capítulo se describen los materiales necesarios para la educación musical en la Educación Infantil. Se abordan también las características del aula o taller de música, su dotación y organización. Como principio general se mantiene que los recursos materiales deben estar en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje y no al revés. Aunque algunos materiales determinen claramente ciertas actividades, éstas han de encuadrarse con lógica y sentido dentro de la programación didáctica.

Por último, en este capítulo dedicado a los materiales, no podemos olvidar las tecnologías de la información y la comunicación. Cada vez tienen más importancia en la escuela aquellos materiales didácticos que utilizan como formato esas nuevas tecnologías. La influencia del lenguaje audiovisual y el impacto de la TV, los programas informáticos y los videojuegos es actualmente enorme. Lejos de rechazarlo sin condiciones, la escuela debe ofrecer oportunidades para que este lenguaje se analice e integre también en las clases de Educación Infantil.

8.1. El taller y el rincón de música

Calvo y Bernal (2000) diferencian entre el taller de música, entendido como el aula específica de música, y el rincón de música. Este último se sitúa dentro de la propia aula del grupo de alumnos y será desarrollado en el siguiente apartado. Lo óptimo sería disponer del taller o aula de música y del rincón musical.

8.1.1. El taller de música

El aula de música o taller de música es un espacio específico destinado al desarrollo de las actividades concretas de educación musical, una especie de aula de recursos con una dotación completa. Esta aula puede ser utilizada y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

compartida tanto por los alumnos de distintos ciclos de Educación Infantil como por los de la Educación Primaria.

Cada centro educativo debe tener un aula independiente, donde se puedan impartir las actividades musicales y se guarden los instrumentos y el material para la educación musical. No todos los centros escolares disponen de un aula específica para Primaria, y en muy pocos de ellos esta aula es utilizada también por los alumnos de Educación Infantil. La calidad y cantidad de material que contenga el aula y las condiciones de ésta no siempre correlacionan con el nivel económico del centro educativo, sino más bien con la importancia que la comunidad educativa otorgue a la expresión musical. Sin embargo, esta aula es de vital importancia, ya que allí se podrá desarrollar adecuadamente la programación, al disponer de las condiciones espaciales, ambientales y de material, y permitir el trabajo de la expresión y la percepción musicales desde la expresión vocal, corporal, rítmica e instrumental (Alsina, 1997). Según Sanuy (1994: 13), «los condicionamientos económicos pesan en lo relacionado con la educación musical y es obvio que hay carencia de medios materiales en muchas aulas […]. Se trata de contar con unas condiciones mínimas de instrumentos de calidad que puedan conservarse y ser utilizados en buenas condiciones».

a. Características

Como características básicas del aula, se pueden establecer las siguientes:

1. Independencia, luminosidad, buena ventilación y amplitud para las actividades instrumentales y de movimiento; «debe permitir a cada niño, mientras está parado, extender sus brazos y piernas en todas direcciones sin que se toquen entre ellos. No se recomienda un espacio demasiado grande, especialmente con los alumnos de Educación Infantil. Una estancia que permita excesiva libertad de movimiento puede causar dificultades para la audición de la música, y para formar un grupo coherente para el canto y la discusión» (Aronoff, 1974: 58).

2. Buenas condiciones acústicas, especialmente de aislamiento y reverberación. El sonido precisa de un cierto volumen de aire para proyectarse y resonar con libertad, por lo que el techo debe ser preferiblemente alto. No es necesario que el aula sea excesivamente grande, ya que puede dar sensación de aislamiento (Sanuy, 1994: 21).

3. Suelo de parquet o madera barnizada. En su defecto, cualquier tipo de superficie que resulte cálida y limpia. La moqueta exige una limpieza exhaustiva.

b. Mobiliario y equipamiento

El contenido mínimo de mobiliario y equipamiento debería ser el siguiente:

1. Estanterías y armarios grandes para guardar los instrumentos y protegerlos del polvo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. Sillas normales sin brazos y bancos o mesas de distintos tamaños, para colocar los instrumentos a la altura en que puedan ser tocados con libertad de movimientos y comodidad. También sería interesante disponer de patas y bancos a la medida para los instrumentos. Es preferible contar con sillas móviles o banquetas, ya que presentan gran versatilidad: sirven para sentarse, para apoyar los instrumentos o escribir.
3. Instrumentos musicales.
4. Atriles plegables.
5. Medios audiovisuales: grabador, reproductor de audio, reproductor de vídeo o DVD, TV, ordenador, discos, cassettes.
6. Una pizarra pautada y otra pizarra sin pautar.
7. Una pizarra de franela.
8. Discoteca.
9. Videoteca.
10. Iconoteca.

A lo largo de este trabajo se incidirá específicamente en alguno de estos materiales. Respecto al último, quisiera señalar aquí que es interesante contar con material gráfico de calidad publicado para la enseñanza de la música. Generalmente, no existen transparencias y diapositivas específicamente musicales y el profesor tiene que elaborárselas él mismo.

c. Los materiales didácticos de educación musical en Educación Infantil

Describimos en este apartado distintos materiales específicos de la educación musical. La mayoría de ellos son para la manipulación por parte de profesores y alumnos, siendo otros de uso exclusivo del docente, tales como los instrumentos musicales melódicos. A continuación los presentamos según la siguiente clasificación:

c.1. Instrumentos musicales

Instrumentos de pequeña percusión

- Madera.
- Metal.
- Sonajeros.
- Parches.

Instrumentos de placas o de láminas

- Madera.
- Metal.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las baquetas

Instrumentos melódicos

- Flauta dulce.
- Teclados.
- Guitarra.
- Otros.

Instrumentos de efectos especiales

En las siguientes líneas se justifica una relación óptima de instrumentos para un aula de educación musical en Infantil y en Primaria (Oriol, 1979; Alsina, 1997; Lago, 1987; Sanuy, 1994; Pascual, 2002).

Como indicación general, en las actividades de conjunto instrumental, no puede quedar ningún niño sin instrumento, salvo en aquellas actividades que consistan en un acompañamiento instrumental de la canción, donde predomina el canto sobre los instrumentos. Recomienda Sanuy (1994) que, al no existir generalmente un mismo instrumento para todos los niños, se acostumbre a los alumnos a realizar constantes cambios de instrumento para que todos aprendan a tocar. El número de instrumentos de que disponga el aula puede ser, por tanto, un condicionante fundamental que determine el tipo de actividades que se desarrollen, ya que la escasez de instrumentos no siempre puede ser paliada por la creatividad del profesor (Pascual, 2002).

Es importante que los instrumentos que se utilicen en el aula sean de muy buena calidad. En primer lugar, para que el sonido que produzcan sea de calidad y pueda servir para estimular la sensibilidad y el gusto tímbrico de los alumnos. En segundo lugar, en los instrumentos afinados, la afinación debe ser exacta y óptima. Por otro lado, si los instrumentos son buenos, durarán más y el centro no se verá obligado nuevamente a efectuar un gasto. Los de mejor calidad son más resistentes al uso diario de los alumnos y envejecen mejor. Los buenos instrumentos generalmente duran muchos años, mientras que los baratos se estropean y rompen con facilidad, aunque se usen poco. Por eso, a largo plazo, es preferible adquirir menos material, pero de calidad, que adquirir instrumentos baratos. Esta misma opinión la comparte Sanuy (1994: 86), quien señala que la calidad de los instrumentos no es un elemento de lujo ya que influirá en la buena o mala educación del oído del niño.

Lago (1986: 14) enumera los instrumentos en educación musical y señala que «los materiales más adecuados no dependen sólo del desarrollo del niño, sino del ambiente social, familiar, cultural, etc. para que las respuestas sean diferentes». Recomienda diferentes instrumentos en función de la edad de los alumnos. Así, de 6 a 8 años, pandero, claves, cajas chinas, crótalos, cascabeles, raspadores, timbales, platillos, castañuelas; de ocho años en adelante, instru-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mentos de placa; desde los nueve, la flauta dulce; desde los diez, los de cuerda y la bandurria. De la misma opinión es De las Nieves (1976: 95), quien insiste en que el uso de los instrumentos se debe al proceso audio-viso-motor que experimenta el niño al tocar instrumentos musicales.

En nuestra opinión, los instrumentos idóneos para el alumno de educación infantil son todos aquellos que ofrezcan la posibilidad de manipulación sencilla y que permitan la percepción y expresión de las cualidades del sonido. Por otro lado, recordemos que el primer instrumento musical es el propio cuerpo. En el apartado 3.3 se describen los materiales musicales específicos que han aportado los grandes pedagogos musicales del siglo XX.

Instrumentos de pequeña percusión

Los instrumentos llamados de pequeña percusión son instrumentos rítmicos de sonido indeterminado de madera y metal, con los que se interpretan diversas piezas, bases rítmicas para acompañar el canto y la danza, ejercicios y obstinatos. Este conjunto de instrumentos también se denomina, especialmente en el mundo anglosajón, «bandas rítmicas». Existen diversas clasificaciones. En aras de una mayor claridad, los agruparemos en cuatro tipos: madera, metal, sonajeros y parche.

- Madera: claves, cajas chinas, las castañuelas con mango y temple blocks (preferiblemente con soporte). Debido a su sonido, es preferible que los instrumentos de madera sean más numerosos que los de metal, ya que éstos son más estridentes.
- Metal: crótalos o chinchines, triángulos, platos suspendidos, platos entrechocados, sistros, cascabeles y cencerros. Es interesante disponer de instrumentos de diferentes tamaños y sonoridades.
- Sonajeros: sonajas, cascabeles, cabassas, güiro, maracas.
- Parche: pandero simple, pandero con sonajas, bongos, timbales, congas y bombos, alguna caja (con pie y bordones retráctiles), batería convencional y caja de ritmos. El más útil es el pandero simple, instrumento lleno de posibilidades y muy útil para grupos numerosos; los hay de diferentes tamaños. El parche sintético resiste mejor que la piel los cambios de humedad.

Los instrumentos de pequeña percusión presentan posibilidades didácticas tales como:

- Exploración y manipulación del instrumento (el material, posibles sonoridades, modos de tocarlo, la fuente del sonido y la materia del sonido...).
- Discriminación de los diversos timbres.
- Desarrollo e improvisación de esquemas rítmicos.
- Acompañamiento de la expresión verbal (refranes, adivinanzas, trabalenguas…).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Acompañamiento y orquestación de canciones.
- Sonorizaciones de cuentos y ambientaciones musicales.
- Acompañamiento de actividades de movimiento, danza y expresión corporal.

Instrumentos de placas o de láminas

Los instrumentos de percusión de láminas profesionales (marimba y vibráfono) son muy caros y complejos para su aprendizaje en la enseñanza general. De ahí el éxito y difusión escolar de los instrumentos «Orff», llamados así por el nombre de su creador, quien se inspiró también en instrumentos de otras culturas, como la de Java, y diseñó unos instrumentos de láminas de madera o metal especialmente pensados para la escuela.

Básicamente, los clasificaremos en función del material con que están construidos: metal y madera.

- Metal: carillones (soprano y alto), metalófonos (sopranos, altos y bajos).
- Madera: xilófonos (sopranos, altos y bajos).

También existen instrumentos de láminas en unidades independientes (cada lámina suelta con su propio resonador), que son muy útiles especialmente en los primeros niveles y para hacer algunos juegos y ambientaciones sonoras.

Respecto al número y variedad de los instrumentos, la orquesta de láminas del aula debe ser proporcionada a su número y tamaño (Oriol, 1979). En los xilófonos y metalófonos, el número de instrumentos graves es siempre menor que el de instrumentos agudos y, además, los metalófonos se utilizan en menor grado que los xilófonos. Los carillones, a pesar de su sonido metálico y agudo, suelen estar en gran número en las aulas por su tamaño reducido y menor coste.

El empleo de estos instrumentos en Educación Infantil permite la interpretación de secuencias melódicas, la discriminación de sonidos de distintas alturas e intensidades, el acompañamiento puntual de canciones, la creación de atmósferas sonoras y la sonorización (cuentos, poesías, expresión corporal, etc.).

Las baquetas

Las baquetas son un elemento también importante. Muchos de los instrumentos nombrados anteriormente requieren la utilización de baquetas o mazas (pandero, carillón, metalófono, xilófono, batería, etc.). Si las baquetas no son de cierta calidad, no se podrá obtener un buen sonido del instrumento en cuestión, por muy bueno que éste sea. Las posibilidades de los instrumentos se ampliarán si se interpretan con distintos tipos de baquetas y escobillas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Instrumentos melódicos

Reseñamos aquí los instrumentos que enriquecen las actividades en el aula y cuya manipulación, por razones obvias, se indica para el docente. Los instrumentos convencionales utilizados tradicionalmente en educación son la flauta dulce, el piano y la guitarra.

- La flauta dulce, especialmente la soprano, no debe ser un instrumento del aula que aprendan a interpretar los alumnos de Educación Infantil. En nuestra opinión, tampoco sería apropiado para los primeros cursos de Educación Primaria. En este sentido, De las Nieves (1976: 95) argumenta que «los alumnos no tienen los dedos largos para llegar a todos los orificios, que el tacto aún no está tan desarrollado y el apoyar las yemas en los orificios trae dificultades que acarrean problemas de antipatía al instrumento». Existe un instrumento hermano de la flauta denominado «tonete» de poca aceptación en España, pero muy apreciado en los países de habla latina y que puede ser más apropiado que la flauta hasta los ocho años, ya que es de menor tamaño, los orificios tienen reborde y su longitud es menor.

Sin embargo, sería muy positivo que el profesor de música de Educación Infantil supiese interpretar canciones y melodías con la flauta dulce, de manera que este instrumento sí pudiera ser escuchado con asiduidad por los alumnos en la interpretación del profesor, puesto que le permitirá interpretar melodías conocidas por ellos y adaptadas a su tesitura melódica.

- Los teclados, sintetizadores o pianos eléctricos presentan la ventaja de que son muy atractivos para los alumnos, son más económicos que el piano tradicional y requieren menor mantenimiento. Sus posibilidades melódicas y armónicas presentan enormes ventajas en el acompañamiento de canciones. No obstante, no es imprescindible que el profesor de Educación Infantil sepa interpretar este instrumento, porque existen en el mercado grabaciones sonoras de indudable calidad con las que puede acompañar el canto y el movimiento de los alumnos.

- La guitarra presenta las mismas ventajas para el docente que los teclados, con el añadido de que es un instrumento de fácil transporte dentro del recinto escolar e incluso fuera de él.

Instrumentos de efectos especiales

Son aquellos instrumentos específicamente creados para producir efectos sonoros: el látigo, las carracas y matracas, los chalcos, la quijada, el flexatón, las campanillas, el mirlitón, la sirena, el palo de lluvia, los silbatos, los reclamos de caza, el cuco, el jilguero, la flauta de émbolo y los teclados con efectos.

c.2. Juguetes sonoros

Los juguetes sonoros son muy útiles para realizar trabajos tímbricos y para crear ambientaciones sonoras. Algunos se pueden incorporar a determinadas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

piezas musicales y dramáticas; recordemos, por ejemplo, la *Sinfonía de los juguetes*, de Leopoldo Haydn. Otros, también bastante conocidos, son las cajas de música, la flauta de émbolo, pequeños objetos que imitan el croar de las ranas, cajitas con el mugido de la vaca, silbatos que simulan el canto de los pájaros o muñecos que lloran.

c.3. Materiales diversos para la construcción de instrumentos en el aula

En el aula también podríamos disponer de objetos cotidianos con los que construir «instrumentos musicales». Estos objetos reciben distintas denominaciones según el autor: informales, no convencionales, de desecho, didácticos, etc. Schafer (1995) los denomina «objetos sonoros» y Akoschky (1988: 7) los define y describe así: «cotidiáfonos fue el nombre elegido para designar instrumentos sonoros, realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla e innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos». Los diversos materiales con los que construir «objetos sonoros» o «cotidiáfonos» pueden ser diferentes objetos de madera, cristal, plástico, metal y piedras, papel de periódico o continuo; trozos de telas de variados colores, tamaños y materiales; pares de botes rellenos de distitos materiales (piedras, clavos, arroz, arena, etc.); cintas de diferentes colores, vasos, botellas, sartenes, hojas, cucharillas, tubos, globos, papeles y cartones, lijas, chapas, latas, envases, etc. Todo puede utilizarse como fuente de sonido para construir instrumentos con materiales de desecho. Se necesita disponer en el aula de música también de otros materiales propios del taller de plástica o tener acceso a ésta. Nos referimos a materiales específicos, como herramientas (tijeras, brocas, sierra, ingletes, cuchillas, navaja, etc.), y otros productos, como cola de contacto, pegamento, cinta aislante, celofán, hembrillas y tornillos, resina, nylon, tubos, gomas elásticas, globos, pajitas, vasos de plástico, palillos, etc. En general, lo que necesitemos estará supeditado cada vez al instrumento que se quiera construir.

c.4. Material de psicomotricidad y dramatización

En este punto se incluyen materiales variados como colchonetas, aros, pelotas de goma o de tenis, cuerdas, cintas, pañuelos, guiñoles, disfraces, etc. Un espejo facilita no solo el desarrollo del esquema corporal, sino un *feed-back* inmediato en determinadas actividades de canto, danza y expresión corporal (Stokoe, 1967).

c.5. Accesorios musicales

Se refiere este apartado a aspectos diversos de accesorios musicales, entre los que destacan metrónomos, cronómetros, diapasones de horquilla o cromático de lengüeta.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d. Las tecnologías audiovisuales y de la comunicación en el aula de música

Por último, no debe olvidarse que la educación musical tiene un importante recurso didáctico en las imágenes, a través de las cuales se pueden visualizar aspectos del sonido. En el cine y en el lenguaje audiovisual, la música es un elemento indispensable junto con los recursos literarios, dramáticos y plásticos.

A continuación se nombran algunos de los equipamientos básicos sonoros, de imagen, audiovisuales e informáticos.

- La cadena musical tiene un uso prioritario en el aula de música como reproductora de cintas, discos (de vinilo o de CD) o para el uso didáctico de la radio. En la actualidad, es indispensable el reproductor de CD.

- Discoteca. Es recomendable tener en el centro o en el aula de música un archivo sonoro con registros variados, que incluyan música clásica, contemporánea, étnica, folklórica, cinematográfica, jazz, pop, rap y rock, efectos especiales y acústicos. Algunas actividades musicales también pueden registrarse e, incluso, las grabaciones elaboradas por los propios alumnos. Muchos de los materiales impresos y los libros de texto van acompañados de grabaciones específicamente seleccionadas.

- El retroproyector y el proyector de diapositivas. Su uso es menor en la actualidad porque se han visto desplazados por el vídeo y el DVD, ya que ambos presentan las imágenes en movimiento. Sin embargo, las diapositivas, al igual que las transparencias que se proyectan en el retroproyector, nos permiten realizar un buen trabajo de relación entre imágenes estáticas y la música, con una finalidad estético-musical.

- La televisión, el vídeo y el DVD. La televisión es un aparato muy difundido en los hogares y también en los centros educativos. Presenta diversas posibilidades didácticas tales como el análisis de los anuncios, el visionado conjunto de una película de manera que todos puedan comentarla, el análisis de la película, etc.

El vídeo es uno de los medios tecnológicos más difundidos en las aulas, pero en el ámbito doméstico y educativo está siendo desplazado por el DVD, por su mayor calidad y versatilidad. Desde el punto de vista de la aplicación al aula, los contenidos del vídeo deben trabajarse insertados en un proceso de enseñanza y aprendizaje y han de servir al logro de los objetivos propuestos. Nunca el vídeo debe ser un fin, sino un medio más, como el resto de los materiales didácticos. No puede ser un fin, en sí mismo ni un sustituto de las actividades de percepción y expresión musicales, que se deben hacer directamente en el aula.

- Videoteca. El centro educativo deberá contar con una videoteca con vídeos didácticos u otras películas que desarrollen los contenidos curriculares del ciclo. Las familias pueden aportar puntualmente películas al aula de sus hijos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• El ordenador e Internet. El ordenador es un excelente medio, no sólo para la reproducción musical, sino también como medio para la educación auditiva y el desarrollo y la práctica del lenguaje musical, el análisis y la interpretación. También puede ser usado como ayuda para el profesor o como sistema de autoaprendizaje. Si tiene regrabadora, permite grabar de CD a CD.

El CD-ROM es un disco pequeño que almacena gran cantidad de información sonora y visual. Puede ser un interesante material educativo, pues contiene en un único soporte vídeo, imágenes, texto y sonido. Existen en el mercado varios materiales didácticos con formato de CD-Rom que versan principalmente sobre los instrumentos musicales y las biografías de compositores. En la actualidad, no son muchos los programas musicales diseñados específicamente para el ámbito educativo, pero su número va cada vez en aumento.

¿Cuál es la verdadera aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula? Según Adell (1998: 53), existen dos líneas, dos ámbitos en los que actúan las nuevas tecnologías. Por un lado, nuevos instrumentos para la producción de nuevos sonidos. La otra línea es la de la grabación y la de la reproducción técnica. Según Kemp (1993: 123-124), la tecnología de los computadores ofrece al educador musical una apertura que se traduce en un vínculo instantáneo entre el sonido y su representación gráfica: «A través de juegos y actividades interesantes, los chicos pueden también desarrollar ahora importantes conceptos sobre alturas, duración, dinámica, tempo, textura […] a su propio nivel y ritmo». Señala también que las características automáticas de algunos teclados permiten a los niños improvisar melódicamente sobre un acompañamiento rítmico grabado que ellos, o el maestro, seleccionaron de antemano; se puede además grabar lo interpretado. La informática permite la composición individual y colectiva de forma gratificante, sea cual sea su nivel técnico. Desde mi punto de vista, puede ser una excelente estrategia para atender a la diversidad.

Maneveau (1993: 279) señala que, antes de la era tecnológica, la composición musical pertenecía a un dominio completamente «esotérico», pero que hoy, con la composición por medios electroacústicos, está a disposición de un número mucho mayor de personas. Desde ahora es posible comenzar una iniciación a la música dando a la expresión «hacer música» un sentido pleno, porque es posible manipular objetos sonoros y enseñar a combinarlos a un conjunto compuesto por niños pequeños, totalmente desconocedores de la composición tradicional.

Sin embargo, el uso de las tecnologías no se ha generalizado suficientemente todavía y «en general, los maestros de música no se destacan por su facilidad para adherir con entusiasmo a los nuevos desarrollos tecnológicos» (Kemp, 1993: 121). En el caso de la Educación Infantil, en la mayoría de las aulas en la actualidad estamos asistiendo a un progresivo interés por integrar el ordenador, por lo que muchas ya cuentan con un rincón más para él.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8.2. El rincón de música

Según Calvo y Bernal (2000: 98), el rincón de música será creado y dotado de material suficiente, musical y no musical, para que sea utilizado de forma habitual por los niños a través de la manipulación y escucha. Este rincón debe cumplir el objetivo de «despertar el interés por la música con constancia y perseverancia, facilitando, además, la educación del oído, la atención y el buen gusto» (Subirats, 1999: 56). El número y los materiales de este rincón dependen de la importancia que el profesor responsable del aula de Educación Infantil atribuya a las actividades musicales. Un rincón de música debería contar con:

- Reproductor de audio (CD, cassete).
- Música grabada de diversos géneros y estilos: canción infantil, música culta de distintas épocas, especialmente del periodo barroco y clásico, música de otras culturas y épocas.
- Instrumentos musicales: cajas chinas, maracas, claves, cascabeles, triángulos, tambores, panderetas y xilófonos.
- Accesorios musicales.
- Materiales naturales generadores de sonido: corcho, conchas, vidrios, cañas, planchas metálicas, cubiertos, etc.
- Materiales de desecho para construir instrumentos.

Al igual que el resto de los rincones, el rincón de música debe contar con el material necesario y preciso, ser asequible a los niños, aparecer ordenado y fácilmente identificable, ser agradable y mantener unas condiciones mínimas de seguridad en los materiales que se manipulan.

Laguía y Vidal (1991: 9) consideran que existen dos tipos de rincones según sean de contenido complementario o de contenido específico. Respecto al rincón musical, sus actividades serán de complemento o específicamente musicales según el tipo de rincón. En el primer caso, su utilización es menos interesante, ya que accederían a este rincón los niños que hayan finalizado otras áreas, por lo que sería una actividad de ampliación. No podrían acceder a él todos los alumnos, aunque este rincón sea uno de los más agradables y estimulantes para ellos.

El rincón de música debe ser considerado como un rincón de trabajo específicamente musical y como tal debe estar en la propia aula, en un lugar disponible y en un espacio bien definido, con indicaciones que lo identifiquen. No se trata de tener un cajón con instrumentos, sino una serie de materiales ordenados, clasificados y colocados en estanterías accesibles. Es importante que el material sea accesible para los niños, de manera que se favorezca su autonomía y los hábitos de orden, cuidado y conservación de los objetos allí depositados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La finalidad de este rincón es el desarrollo de actividades musicales específicas, lo cual implica la planificación de unos contenidos musicales importantes, bien definidos y secuenciados, y un horario determinado para desarrollar las actividades programadas: escuchar, cantar canciones, representar danzas y compartir estas experiencias con los compañeros.

8.3. Los materiales didácticos específicos de las principales metodologías

Cada metodología didáctico-musical del siglo XX creó sus propios materiales didácticos, en función de sus características. Describimos brevemente algunos de ellos.

8.3.1. Método Dalcroze

Además del piano, como instrumento básico para la improvisación, los materiales educativos de los que se vale esta metodología son instrumentos musicales, materiales propios de la educación psicomotriz y grabaciones musicales con músicas variadas. Entre ellos, podemos destacar los siguientes (Bachmann, 1998):

- Instrumentos musicales: flauta dulce e instrumentos de percusión (xilófono, pandereta, triángulo, etc.).
- Material de psicomotricidad: espejo, colchonetas, pelotas, aros, palos, picas, cintas de colores, cartones, etc.
- Las grabaciones musicales que contienen fragmentos, interpretados al piano o por otros instrumentos, que han sido compuestos para desarrollar determinados ejercicios o bien como piezas de danza.

8.3.2. Método Kodály

Además del material didáctico elaborado por el propio autor y por sus discípulos, tanto en Hungría como en otros diversos países, el método utiliza también la propia voz y los siguientes recursos (Cartón y Gallardo, 1994; Heigyi, 1999; Szónyi, 1976):

- Pizarra y pentagrama magnético, con sus elementos necesarios: palotes y notas magnéticas.
- Instrumentos musicales de percusión y melódicos.
- Cartones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para Kodály, el mejor material musical es el que proviene de la música tradicional, música artística nacional y universal. El método que creó emplea todo material que proceda del folklore (danzas, canciones, juegos, refranes, etc.).

8.3.3. Método Willems

Además de los instrumentos escolares, este método crea juguetes y otros instrumentos específicos para trabajar la audición, como las flautas de émbolo, el tubo sonoro, palillos, sirenas, carillón microtonal, martillos sonoros y campanillas (Willems, 1967; Pascual, 2002: 174):

- El tubo sonoro es un tubo hueco de plástico de aproximadamente un metro de longitud; se toca agarrándolo por un extremo y, haciéndolo girar, se crea una vibración del aire que se percibe como sonido al aumentar la velocidad de rotación. La altura del sonido aumenta siguiendo el orden de los armónicos.
- La flauta de émbolo es un tubo hueco con boquilla y sin agujeros dotado de un émbolo que acorta o alarga el interior del tubo al ser accionado. El niño explora sus respuestas sonoras.
- Con el carillón microtonal pueden interpretarse distancias de tono, semitono y cuarto de tono. La aplicación de este instrumento a la Educación Infantil queda limitada a un nivel más superficial.
- Los palillos son unos pequeños palos con los que indicar los ritmos. También se emplean como instrumentos de percusión de madera, por ser similares a las claves.

8.3.4. Método Martenot

La metodología de Maurice Martenot plantea los siguientes materiales para el desarrollo de los objetivos propuestos (Pascual, 2002: 199-200), si bien los tres primeros se adecuan a las características de la Educación Infantil, los restantes son idóneos para el desarrollo del lenguaje musical:

- Repertorio de canciones infantiles.
- Material de psicomotricidad.
- Medios audiovisuales para el desarrollo de la imaginación creadora.
- Juegos didácticos: las cartas melódicas y palabras melódicas, carrera de notas, el auto.
- Dominó: fichas de dominó con valores rítmicos y métricos.
- El diapasón y el metrónomo.
- Teclado móvil con el nombre de las notas, que se coloca sobre las teclas del piano.
- El instrumento Ondas Martenot.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

8.3.5. Método Orff

Los materiales propios y originales del método son unos instrumentos musicales creados específicamente para la enseñanza de la música. Son los instrumentos escolares creados por Orff y Keetman, que reciben genéricamente la denominación de «instrumentos Orff». Para sus inventores, son una prolongación del propio hablar del niño, de su canto y movimiento.

Se crearon y eligieron por su facilidad para ser tocados por los niños, sus agradables colores y timbres, y por la versatilidad para expresar ideas musicales, estimular la danza y la improvisación. Estos instrumentos están construidos de forma que sus cualidades tonales son similares a las características psicológicas de los niños y tienen como modelo a los instrumentos de la orquesta de Java, en la que se inspiraron sus creadores. Permiten muchas posibilidades de contrastes de tonos y colores, en función de la combinación de los instrumentos.

Todos ellos son de voces melódicas y no melódicas y están construidos con tela, metal, piel de animales, madera, etc. (Pascual, 2002: 223-226).

Los principales tipos de instrumentos propios de la metodología de Carl Orff son los siguientes (Hall, 1960: 18):

- Pequeña percusión (no afinada):

1. Metal: platillos, crótalos, cascabeles, triángulo, maracas, gong, etc.

Los platillos o címbalos son dos placas metálicas convexas de igual tamaño que se sostienen con una cuerda sobre el dedo corazón. También se pueden golpear con una pequeña baqueta.

Los crótalos son semejantes a los anteriores, pero de menor tamaño. Su sonoridad es aguda y se pueden tocar sujetándolos a los dedos índice y pulgar con unas gomas elásticas.

El triángulo está formado por una varilla de metal doblada en tres ángulos y sostenido por una cuerda. Su sonido es largo y proporciona, por ello, un sonido muy efectivo en la orquesta.

Los cascabeles son, en realidad, un conjunto de pequeños cascabeles atados en una banda de piel.

Las maracas son cajas de madera o metal rellenas de arena, perdigones, etc. Suenan al agitarse.

El gong es un disco de metal redondo (de bronce o de cobre), con el borde en curva, que se golpea con una baqueta o maza. La sonoridad es diferente según se golpee más cerca o más lejos del centro.

2. Madera: caja china, castañuelas, claves, temple block.

La caja china es una caja rectangular, de pequeño tamaño, con dos pequeñas hendiduras laterales. Se percute con una baqueta de madera o de fieltro, según la cualidad del tono deseado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las castañuelas son dos piezas de madera ahuecadas por el centro. Suenan al entrechocarse. Algunas se sujetan por los dedos y otras constan de mango.

Las claves son una pareja de palos cilíndricos de madera que se entrechocan.

El temple block está formado por unas grandes castañuelas o nueces huecas de diversos tamaños y con diferentes sonoridades de agudo a grave. Se sujetan con unos soportes de metal suspendidos sobre un pie o trípode.

3. Membrana: tambor, timbales, pandero, bongos.

El tambor consta de dos membranas o parches en uno de los cuales hay unas cuerdas tensas que vibran por simpatía. Se percute con baquetas de madera en el parche que no tiene las cuerdas.

El pandero está formado por una sola membrana. Existen panderos de varios tamaños y pueden ser afinados. Se toca con los dedos, con la mano o una maza.

La pandereta consiste en un pandero con sonajas o chapitas de metal en el aro del instrumento. Se percute golpeándola, sacudiéndola o rozándola con el dedo pulgar de la mano.

Los timbales son tres panderos (pequeño, mediano y grande), cada cual afinado en un tono.

Los bongos son dos cajas de diferente tamaño abiertas por abajo. Se colocan entre las rodillas o en un trípode y se tocan con la mano o los dedos.

- Instrumentos de láminas o de placas (afinados):

Metal	Metalófonos: Soprano Contralto Bajo
	Carillón: Soprano Contralto
Madera	Xilófonos: Soprano Contralto Bajo

Las láminas o placas se pueden mover, lo que permite cambiarlas según la tonalidad o el modo pentatónico en el que nos manejemos. El instrumento tiene escrito en cada placa el nombre de la nota como un refuerzo visual.

Cada xilófono o metalófono produce sonidos diferentes en función del movimiento de brazos y muñecas, pero también por las baquetas. Los metalófonos las tienen de fieltro y los carillones, de madera, aunque para diversos efectos de sonoridad se pueden usar también de fieltro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE IV

Análisis de los contenidos específicos de la educación musical en Educación Infantil

Capítulo 9. La educación auditiva

9.1. Incidencia de la educación auditiva en la educación musical

9.2. Desarrollo de la sensorialidad auditiva

9.3. La audición de obras musicales

Capítulo 10. La educación rítmica

10.1. Incidencia de la educación rítmica en la educación musical

10.2. El desarrollo del sentido rítmico

10.3. La educación rítmica y el desarrollo psicomotor

10.4. La danza en la educación rítmica

Capítulo 11. La educación vocal y el canto

11.1. Incidencia de la educación vocal en la educación musical

11.2. Desarrollo de la educación vocal en la Educación Infantil

11.3. Metodología y recursos didácticos del canto

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 9

La educación auditiva

Contenidos

9.1. Incidencia de la educación auditiva en la educación musical
  9.1.1. Escuchar y oír, procesos diferentes
  9.1.2. Educación auditiva como globalizadora de las otras áreas de la educación musical
9.2. Desarrollo de la sensorialidad auditiva
  9.2.1. Programación de la educación auditiva
  9.2.2. Objetos sonoros
  9.2.3. Métodos y técnicas
    a. Métodos de discriminación auditiva
    b. Técnicas de discriminación auditiva
  9.2.4. La discriminación de los parámetros del sonido
    a. Sonido y silencio
    b. Localización de sonidos en el espacio
    c. El timbre
    d. La altura
    e. Intensidad
    f. Duración

9.3. La audición de obras musicales
- 9.3.1. El proceso de la audición musical
- 9.3.2. Programación de la audición de obras musicales
  - a. Objetivos
  - b. Contenidos
  - c. Cuándo
  - d. Dónde
  - e. Cómo o metodología
- 9.3.3. La audición activa
  - a. Planos de la audición
  - b. Técnicas y recursos de audición activa

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La educación auditiva es una de las áreas o bloques en que se ordenan los contenidos del área de educación musical en la Educación Infantil. Los tres bloques (educación auditiva, educación rítmica y educación vocal) son interdependientes y están íntimamente relacionados.

Mediante la discriminación auditiva se diferencian los parámetros del sonido entre aquellos producidos por su cuerpo, los objetos del entorno y los instrumentos escolares, a fin de que desarrollen sus capacidades auditivas de atención, concentración y memoria.

Desde la educación rítmica, se pretende potenciar la autonomía personal, el desarrollo motor, la discriminación de tiempos, acentos y ritmos musicales y su interpretación con instrumentos corporales musicales y no musicales.

A través de la educación vocal se desarrollan las cualidades vocales y los hábitos de educación vocal: respiración, articulación, emisión, etc. Se descubren las posibilidades de la voz y se fomenta el disfrute con el canto en grupo, a partir de un repertorio de canciones infantiles de escasa dificultad rítmica y con un lenguaje claro y ameno.

Uno de los grandes propósitos de la educación musical es la percepción, ya que se pretende primordialmente que el niño sea capaz de observar, analizar y apreciar la realidad sonora, percibir la música, diferenciar los acontecimientos sonoros, cultivar el gusto por la música y analizar críticamente la realidad sonora. A lo largo de este capítulo, se analizan las peculiares características de la educación auditiva en la Educación Infantil en relación con el desarrollo de la sensorialidad y la audición de obras musicales.

9.1. Incidencia de la educación auditiva en la educación musical

9.1.1. Escuchar y oír, procesos diferentes

La necesidad de una educación auditiva temprana tiene su primer argumento en la precoz formación del sistema auditivo. Distintos investigadores, entre los que Tomatis (1969, 1977) es el más conocido, afirman que en la séptima semana de gestación, el feto puede empezar a oír y que, alrededor de la semana diecisiete, todos los sistemas sensoriales son operativos. El feto percibe numerosas vibraciones durante la gestación; es capaz de oír y posee memoria auditiva, aunque no comprenda lo que escuche. La capacidad auditiva se va desarrollan-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

do rápidamente en las primeras etapas de la vida, en íntima conexión con la expresión verbal, vocal y corporal[1].

Por otro lado, la educación auditiva es una necesidad en un mundo tan sonoro como el nuestro en el que los sonidos del ambiente, la música ambiental y la comercial nos invaden con tanta persistencia y, frecuentemente, con gran volumen. Un exceso de ruido puede ocasionar graves dificultades a la salud física (pérdidas de audición y sordera, exceso de presión arterial) y psíquica. Las estadísticas nos indican que la pérdida de audición se produce a edades cada vez menores, por lo que, en el caso de los niños, deben evitarse los sonidos ruidosos y su exposición cerca del oído. Calvo y Bernal (2000) afirman que es necesario que los niños, desde muy pequeños, aprendan a escuchar y que tomen conciencia del ambiente sonoro, de los sonidos que les rodean y que forman parte de su entorno habitual. Opinan que hay que acostumbrarlos a escuchar, a jugar con los sonidos, a percibir sus parámetros, a elegir entre sonidos agradables y desagradables, sonidos de nuestro cuerpo o del exterior, y a escuchar el silencio de manera que se fomenten en el niño todas sus facultades sensoriales.

La educación auditiva pretende en términos generales que los niños aprendan a escuchar. Existe una importante diferencia entre escuchar y oír. Oír supone tener abierto el canal auditivo, pero no el cerebral. Es decir, se oye de forma inconsciente e involuntaria, sin analizar o sentir la música. Multitud de actividades de la vida diaria que se realizan con música de fondo (la consulta del dentista, la música de la radio mientras conducimos, la música ambiental en unos grandes almacenes, estudiar con música de fondo, etc.). Escuchar supone un acto de concentración y atención en la música que suena y la puesta en marcha de las respuestas no sólo físicas, sino también afectivas e intelectuales que nos sugiere.

Sin embargo, en muchas aulas de Educación Infantil se utiliza la música de fondo de manera indiscriminada y frecuente, como sonido de fondo para absorber ruidos extraños o como acompañamiento de otras tareas. Este tipo de prácticas no favorecen la educación auditiva, ya que «si la actividad no se relaciona con la música, en realidad se está pidiendo o bien que no escuche la música, o bien que no se concentre en la actividad asignada» (Aronoff, 1974: 61).

9.1.2. Educación auditiva como globalizadora de las otras áreas de la educación musical

La educación auditiva es la base de la educación musical, ya que se hace imprescindible para desarrollar la percepción sonora, pero también para la

[1] La temprana conexión entre las distintas áreas de la expresión musical la evidencia Delalande (1995: 77), que afirma que un niño de ocho meses, cuando hace rechinar una puerta o empuja una silla para obtener un sonido prolongado, está investigando una curiosidad sonora.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

expresión vocal, corporal e instrumental. Por ejemplo, la relación entre audición y canto es muy estrecha: una discriminación deficiente de las alturas puede ser el resultado más que la causa de una entonación de alturas deficiente o de una expresión corporal inadecuada.

Hemsy de Gainza otorga a la educación auditiva un rango prioritario en relación con las áreas de expresión e indica que:

> «el mayor esfuerzo de los pedagogos musicales debería centrarse en la recuperación de una percepción espontánea y desinteresada de los sonidos, a través de un aumento (cualitativo y cuantitativo) de la estimulación auditiva del niño mediante el sonido, la música, canciones y ritmos, a partir del nacimiento y durante los primeros años de vida. Ello provocará una temprana respuesta de índole musical (vocal, instrumental y corporal) estableciéndose así el primer circuito cerrado de la percepción musical, a saber: 1) Audición, 2) Reproducción del modelo, 3) Control auditivo de la respuesta, sujeta a progresivos desajustes» (Hemsy de Gainza, 1977: 12).

Por otro lado, distintas investigaciones avalan la importancia de la audición, no sólo desde el punto de vista del desarrollo musical, sino también desde el general. Así Abadie y Gille (1973) otorgan especial significación a la pedagogía de la escucha, porque ésta desarrolla las facultades de concentración y de atención al marcar las diferencias entre oír, percibir a través del sentido del oído, y escuchar; que supone entender, comprender, prestar atención. Proponen que se utilicen técnicas que permitan al niño aprender a escuchar y a pasar de una escucha global y superficial, preparatoria, a otra más concreta, con la que se intenta identificar de manera más precisa el sonido.

9.2. Desarrollo de la sensorialidad auditiva

9.2.1. Programación de la educación auditiva

La sensorialidad auditiva se desarrolla progresivamente a partir de la exploración atenta del espacio sonoro. Las aptitudes musicales sensoriales de los niños son muy diversas. Varían desde cero hasta la discriminación de una pequeña parte de un tono. El órgano auditivo no es modificable, pero la actividad orgánica puede ser despertada y desarrollada.

Por ello, desde el aula de Educación Infantil, deben planificarse y secuenciarse una serie de experiencias sonoras, basadas en la audición activa, en la que el niño tome conciencia del medio ambiente sonoro, de los parámetros del sonido, de los ruidos exteriores y corporales y, por supuesto, del silencio.

En la programación del área de la sensorialidad auditiva, debemos considerar lo siguiente:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. La evaluación previa de las capacidades auditivas: el docente debe asegurarse de que el niño escucha correctamente. Si no oye bien, no podrá comprender los sonidos. Cuando hay duda, debe requerirse una evaluación audiométrica.

2. Una óptima educación auditiva tendrá como principal objetivo lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente y capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música, de escucharla sin oírla.

3. El contenido fundamental será la exploración, manipulación y análisis de los parámetros del sonido: intensidad, timbre, tono y duración.

4. Se realizará una selección y secuenciación de las actividades de manera que:

- Sean breves y puedan servir de soporte a otros ejercicios.
- Se ajusten a la edad y a los distintos niveles.
- Sean reforzadas con los otros sentidos y con refuerzos gráficos o visuales, táctiles, etc.
- Presenten variedad, cambiando frecuentemente de actividad.
- Se acompañen con juegos de movimiento y danzas, en las que la audición se exprese mediante movimientos coordinados.
- Se diversifiquen, de manera que se adapten a las distintas maneras de escuchar de los niños.

5. Los medios materiales y ambientales: las audiciones musicales precisan de un ambiente tranquilo, relajado y silencioso; aquellos sonidos que se produzcan tanto en el interior como en el exterior del aula perturban la atención de los niños, impidiendo la correcta audición. Es necesario comenzar con actividades previas que favorezcan la relajación.

6. El análisis de los problemas de audición que se plantean:

- Defectos auditivos por los cuales el oyente no recibe bien la información.
- Diferentes niveles de discriminación de un grupo.
- La falta de concentración y atención.
- Aspectos emocionales.
- Aspectos sociales (presión del grupo).

9.2.2. Objetos sonoros

La materia prima de la música es el sonido y su ausencia, el silencio. Se hace evidente que el material básico de la educación auditiva es el propio sonido[2].

Los sonidos que pueden ser objeto de exploración, manipulación y análisis de sus parámetros en la Educación Infantil son los siguientes:

[2] Murray Shafer (1975) considera que la pedagogía musical se debe fundamentar en el sonido.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• Objetos de uso cotidiano que producen sonoridades muy variadas de distintos ámbitos: la cocina, la ciudad, el campo, los transportes y medios de comunicación, las estaciones.

• Sonidos producidos por el propio cuerpo.

• Juguetes sonoros: sonajeros, cencerros, sirenas, flautas tubulares.

• Instrumentos musicales escolares: percusión, flauta, guitarra, etc.

9.2.3. Métodos y técnicas

En el capítulo n.º 6 se presentaron las técnicas empleadas por las grandes metodologías pedagógico-musicales en la percepción musical. Quizá la más significativa sea la de Willems, quien entiende la audición como un proceso complejo que consiste en:

Escuchar ---- identificar ---- retener ---- reproducir

Existen además diversos métodos y técnicas auditivas que describimos a continuación:

a. Métodos de discriminación auditiva

En general, los métodos de discriminación auditiva pueden ser empíricos, comparativos y analíticos.

• El método empírico se basa en la experiencia del niño y en el registro de diversos sonidos que produce él mismo (tipo vocal o instrumental).

• El método comparativo se basa en la diferenciación de diversos sonidos, agrupando los instrumentos que los producen (en función del material, tamaño, etc.).

• El método analítico realiza un análisis de las cualidades acústicas. Su aplicación escolar es posible si los análisis se realizan de forma elemental.

Para Hemsy de Gainza (1982), la audición se produce en tres etapas:

1. Recepción o «alimentación».
2. Comunicación de lo percibido («respuesta»).
3. Toma de conciencia sonora («alfabetización musical»).

b. Técnicas de discriminación auditiva

Las características del sonido y la discriminación de sus parámetros pueden trabajarse con las siguientes técnicas:

1. El descubrimiento y utilización de la voz.

La educación vocal y el canto de canciones permiten la discriminación de tonos, la afinación de alturas a una voz o en cantos polifónicos, la discrimi-

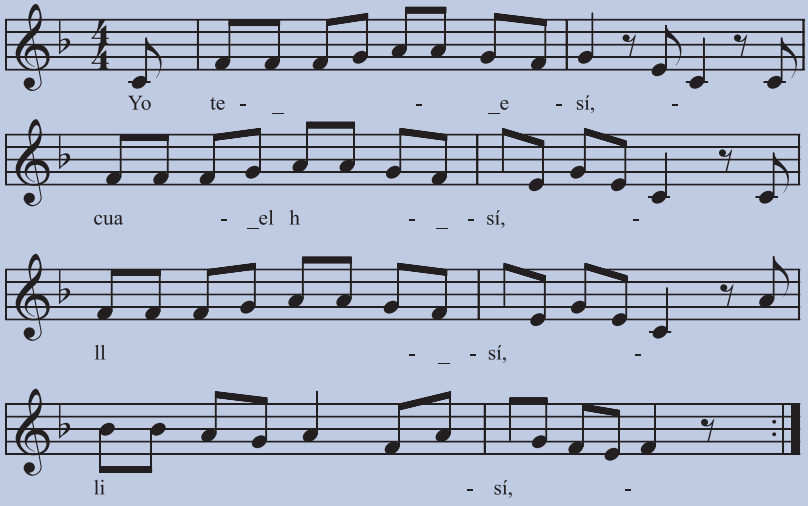
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nación de duraciones y ritmos, el respeto a los silencios, la interpretación de intensidades y matices, y la diferenciación de timbres de cada niño.

Objetivo: expresar mediante la voz y el gesto contrastes de intensidad.

Actividad.

Tras aprender la canción mediante la imitación, los niños la interpretan relacionando los animales pequeños con la intensidad suave y el gesto también pequeño. Así: hormiga (pp), ratoncito (p), perro (mf), elefante (f), jirafa (ff), y expresándolo con distintos gestos.

Canción: Tengo una casita (popular infantil) CD, corte n.º 14

2. El descubrimiento de los instrumentos y el manejo de éstos, lo que permite explorar las cualidades sonoras, los tamaños, materiales y la apreciación de timbres.

3. El descubrimiento del entorno sonoro.

- Descubrir las fuentes del sonido y los objetos que lo producen en diferentes entornos (la ciudad, la naturaleza).
- Coleccionar objetos sonoros.
- Recoger objetos sonoros en una grabadora y modificarlos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: discriminar sonidos diversos del entorno, expresar la intensidad y la duración con los instrumentos musicales.

Actividad. ¿Qué suena? CD, corte n.º 15

- Los niños escuchan una grabación en la que aparecen los sonidos de distintos juguetes: tren eléctrico, muñeca que llora, sonajero y caballo balancín. Simulan ser cada uno de los personajes al tiempo que los escuchan.

  «A lo lejos se escuchaba el sonido de un tren que se acercaba cada vez más.
  La muñeca se asustó y lloraba cada vez más fuerte.
  El sonajero, con su sonido, la intentaba tranquilizar.
  El sonajero suena cada vez a mayor velocidad y la muñeca dejó de llorar.
  El tren se acerca, está cada vez más cerca.
  Un relincho de caballo alerta a la muñeca y vuelve a llorar.
  El caballo va a buscarla con su amigo el sonajero.
  La muñeca monta en el caballo y coge el sonajero con una mano.
  Todos juntos van a saludar al tren que llega despacito a la estación»[3]

- Cada niño toma un instrumento. Se asigna uno a cada uno de estos personajes: muñeca, triángulo; sonajero, sonajas; caballo, claves, y tren, maracas. Se narra nuevamente la historia. En esta ocasión, al nombrar uno de los personajes, tocan el instrumento correspondiente, expresando diferencias de intensidad y duración.

4. El descubrimiento del orden de los sonidos: tonos, altura, secuencias melódicas.

5. El descubrimiento del oído interior.

6. Los «dictados» musicales rítmicos y melódicos, en los que el alumno debe registrar lo que oye en dibujos u otras representaciones gráficas.

7. La representación gráfica no convencional del sonido.

Sin necesidad de emplear el lenguaje convencional, puede existir una relación directa entre la percepción auditiva y su grafía: la altura con los sonidos altos o bajos, según sean agudos o graves; la intensidad o matices expresivos con el tamaño gordo o fino; la duración o los diferentes ritmos y el timbre con la diferente colocación de las partituras en el pentagrama.

8. La danza: con el movimiento y el gesto puede mostrar su percepción de las cualidades del sonido.

9. Globalización con otras áreas de la educación musical (vocal, instrumental, movimiento, lenguaje musical…) desde la percepción y la emisión.

[3] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 5 años.* Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.2.4. La discriminación de los parámetros del sonido

Según Calvo y Bernal (2000: 44), «es importante que los niños lleguen a reconocer las diferencias fundamentales de los parámetros del sonido: altura, intensidad, timbre y duración, al tiempo que sean capaces de sentir y valorar el silencio». Estas autoras proponen que las actividades de educación auditiva deban centrarse en juegos, objetos y materiales sonoros, en los instrumentos y a través de entonaciones y fragmentos de audiciones señaladas. En este apartado, presentamos distintas técnicas para trabajar el sonido y discriminar sus parámetros. Si bien no se trata de una propuesta secuenciada, sí ofrecemos ejemplificaciones para los tres cursos del segundo Ciclo de Educación Infantil. Las cualidades del sonido deben presentarse, en primer lugar, de forma aislada para, progresivamente, trabajarlas simultáneamente. La superposición de los elementos (duración, intensidad, timbre, etc.) dificulta la percepción melódica.

Previo al trabajo con las cualidades del sonido, consideramos indispensable la exploración del sonido desde el punto de vista temporal (sonido en oposición a silencio) y espacial (localización del sonido en el espacio).

a. Sonido y silencio

La música necesita del silencio para su configuración y equilibrio, ya que estar en silencio conduce a la escucha. No hay escucha sin silencio y, sobre todo, en los niños es necesario su desarrollo para que tomen conciencia del medio sonoro y se habitúen a la audición. La primera toma de contacto con el silencio debe partir de su contraste con el sonido, si bien los juegos de silencio deben ser breves y bien planificados. La práctica del silencio ayudará a la ubicación del sonido en el espacio, a descubrir la procedencia y la calidad, así como a desarrollar la audición y apreciación musicales.

Objetivo: intentar hacer silencio y descubrir los sonidos corporales en el silencio.

Actividad. Intentamos que exista el silencio total.

¿Qué se escucha en el silencio? ¿Existe el silencio total? ¿Cómo suena la respiración? Después de comprobar cómo suena la propia respiración, el docente interroga sobre otros sonidos que produce el cuerpo, dejando que los niños se expresen libremente. Cada niño dice un sonido, lo emite y luego los demás lo imitan. Algunos sonidos serán: llorar, toser, reír, bostezar, roncar, estornudar, sonarse la nariz, aplaudir, silbar, soplar, las pisadas al andar, las manos dando palmadas, los dedos chasqueando, con la boca, golpear la lengua en los labios, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b. Localización de sonidos en el espacio

La relación entre el sonido y el espacio es importante, ya que la música es el arte del sonido, pero también el arte del espacio. Así, cada tipo de música se interpreta en un espacio determinado; la intensidad de los instrumentos depende, no sólo de las cualidades de éstos, sino también del espacio en el que suenan. En la Educación Infantil, trabajaremos los siguientes aspectos de la relación espacial del sonido:

- Procedencia del sonido.
- Buscar el sonido escondido.
- Seguir un sonido por el espacio.
- Averiguar quién cambia de lugar.
- Encontrar y averiguar el objeto que suena.

Juego del anillo

Objetivo: relacionar cercanía con intensidad forte y lejanía con intensidad piano.

Actividad. Se trata de un juego popular, en el que los niños se sientan en el suelo en corro con los brazos dirigidos hacia el centro y los puños cerrados. El que juega está con los ojos tapados en el centro, mientras que uno de los del corro esconde entre sus puños un anillo. El niño jugador comienza a buscar el anillo cuando los otros entonan todos la cantinela:

«Un anillo se ha perdido
de este corro no ha salido».

Si el niño jugador se aleja del anillo, le entonan «frío, frío, como el agua del río», y si se acerca, «caliente, caliente, que se quema Vicente». Cuando está frente al anillo cantan: «Que se quemó, que se quemó, que se quemó».

c. El timbre

El timbre es el parámetro del sonido que nos permite diferenciar unas voces de otras, unos instrumentos de otros. Es uno de los que los niños comprenden antes. El timbre presenta muy ricas posibilidades de trabajo, ya que un mismo instrumento, por ejemplo, puede producir diferencias tímbricas en función de cómo o quién lo toque.

¿Qué timbres deben percibir los niños? Sonidos producidos por el propio cuerpo, sonidos del entorno cercano (familiares, del medio, del entorno), juguetes sonoros, materiales de desecho para manipular, instrumentos musicales.

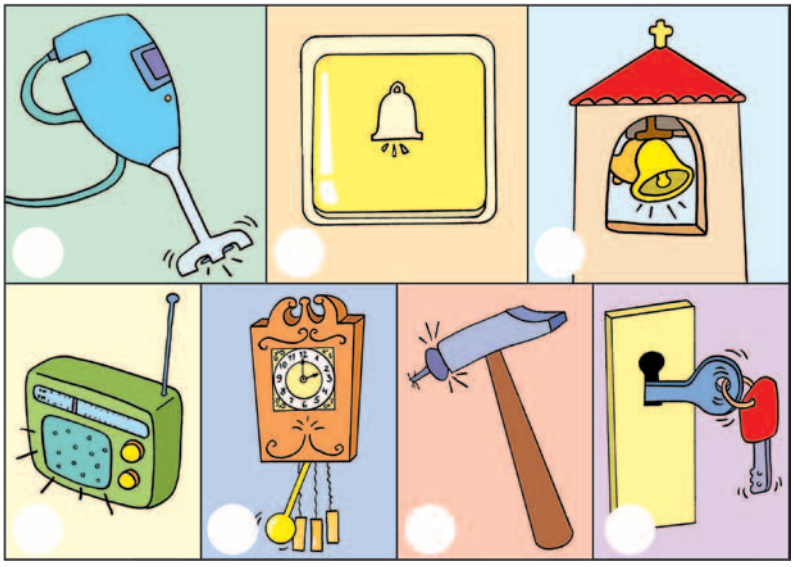
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Juego: adivino sonidos del entorno. CD, corte n.º 16

Objetivo: reconocer voces del entorno.

Actividad.

- Los niños observan las imágenes al tiempo que escuchan la grabación.
- Imitan con la voz los sonidos de la ilustración.
- Escuchan atentamente la grabación, reconocen los sonidos y los señalan en la imagen.



Cada oveja con su pareja

Objetivo: manejar instrumentos según timbres similares.

Actividad. El profesor reparte a los alumnos todos los instrumentos disponibles en el aula. Tras escuchar cada uno de sus sonidos, de uno en uno, los niños deberán agruparse en tres familias: metal, madera o parche, según sea el instrumento asignado.

Los instrumentos musicales

Objetivo: descubrir el sonido de los instrumentos.

Actividad. Manipular instrumentos de percusión, visionar instrumentos de la orquesta mediante medios audiovisuales o en vivo y en directo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d. La altura

La altura es la cualidad del sonido mediante la que diferenciamos sonidos graves y agudos y las distintas alturas. Este parámetro es más difícil de percibir, por lo que para que se comprenda debemos relacionar la percepción con la práctica musical, especialmente la entonación.

Es frecuente que los niños confundan intensidad con altura y crean que más alto o agudo equivale a más fuerte, y viceversa; por ello, interesa que desde el comienzo se subsanen estas posibles confusiones.

Al finalizar la Educación Infantil, los niños deberán identificar lo siguiente en relación con la altura:

- Contraste agudo-grave.
- Sucesiones melódicas ascendentes y descendentes.
- Reconocer series de sonidos melódicos.
- Diferenciación de distintas alturas.

Las posibilidades de la altura del sonido son muchas y variadas. Es interesante considerar que al niño le resulta más fácil reconocer series de sonidos ascendentes o descendentes, que sonidos aislados, y que las diferencias en cuando a la altura (sonidos agudos-graves) son más reconocibles cuanto mayor sea el intervalo entre dos sonidos. Además, es preferible comenzar las entonaciones por los intervalos consonantes.

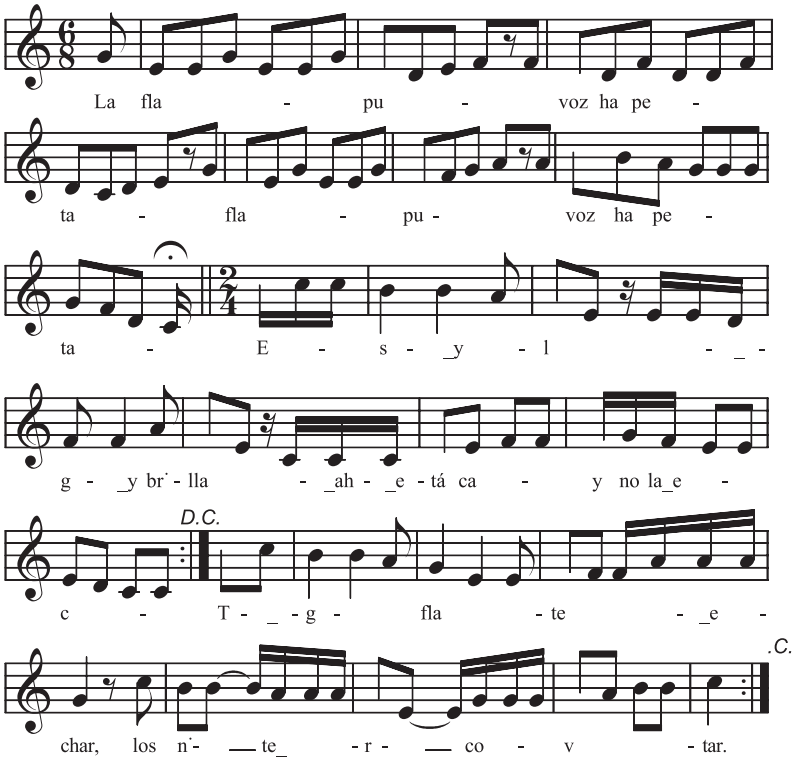
Canto agudo y grave

Objetivo: experimentar sonidos agudos y graves con la propia voz.

Actividades.

- Juegos con la voz en sus distintas vertientes: hablar, cantar, llorar. Por ejemplo, juegan con un muñeco y desarrollan los agudos y graves intuitivamente. Cuando regañan al muñeco, lo hacen con voz más grave que cuando le proponen que duerma.
- Imitar glisandos y sonidos de sirenas. La flauta de émbolo es un instrumento muy útil.
- Acompañar las subidas y bajadas del tono con movimientos oscilantes de la mano o el brazo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canción: La flauta locuela CD, corte n.º 17

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuento sonoro: El jardín mágico CD, corte n.º 18

Objetivo: discriminar distintas alturas o tonos.

«Érase una vez un jardín mágico lleno de flores diferentes, que cada una sonaba distinta. A la gente le gustaba pasear por allí y oírlas canturrear felices. ¡Escuchémoslas!: margarita, clavel begonia, rosa, azucena, amapola, violeta, geranio. Las flores hablaban unas con otras hasta que llegó un jardinero al que no le gustó que fuesen diferentes, y las obligó a cantar siempre en un mismo tono, para que todo el jardín sonase siempre igual: margarita, clavel, begonia, rosa, azucena, amapola, violeta, geranio. Aquello era muy aburrido. Nadie iba ya al jardín mágico a oír cantar a las flores. Éstas, cada vez más tristes, dejaron de cantar y se hizo el silencio en el jardín. Nadie estaba contento, ni siquiera el jardinero. Un día salió de la tierra una flor nueva que no sabía que estaba prohibido cantar libremente y, feliz, se puso a entonar. El jardinero al escucharla, en vez de regañarla, se sintió muy alegre, reconoció que estaba confundido y desde entonces quiso que en su jardín hubiese flores diferentes que cantasen melodías distintas»[4].

- Los niños escuchan la grabación y después imitan la melodía asignada a cada flor.
- El profesor entona, sin decir el texto, cada una de las melodías, y los niños deben reconocer de qué flor se trata y levantar el papel del color correspondiente: rosa, rojo, amarillo, violeta.

Juego: El cohete espacial despega[5].

Objetivo: expresar y reconocer diseños melódicos ascendentes y descendentes.

Actividad.

- El docente interpreta con un instrumento melódico las siguientes fórmulas melódicas. Cada una de ellas se corresponde con un movimiento imaginario de un cohete espacial que despega directo, desciende directo, desciende paulatinamente y asciende progresivamente.

1. *do-mi-sol*
2. *sol-mi-do*
3. *sol-fa-mi-re-do*
4. *do-re-mi-fa-sol*

- Al escuchar cada una de las secuencias melódicas, los niños las repiten con la voz y simulan con el cuerpo y las manos el movimiento del cohete.
- El profesor entona o interpreta con un instrumento una de las melodías, los niños la repiten al tiempo que indican con el movimiento de su mano la trayectoria del cohete.
- Los niños descubren, en cada línea horizontal, cuál es el cohete que suena cada vez y lo colorean.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[4] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 5 años*, p. 34. Madrid: Pearson Educación.

[5] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 4 años*, p. 44. Madrid: Pearson Educación.

e. Intensidad

La intensidad es la cualidad del sonido mediante la que diferenciamos los sonidos fuertes de los débiles. La didáctica de la discriminación de la intensidad debe realizarse mediante la vivencia de actividades que pueden realizarse con la voz, las percusiones corporales o instrumentales, e incluso llegar a representarlas gráficamente. Es frecuente que asocien el tamaño del instrumento u objeto sonoro con la intensidad, de tal manera que grande equivale a fuerte y pequeño a suave.

Al finalizar la Educación Infantil, los niños deberán identificar lo siguiente respecto a la intensidad:

- Contraste fuerte-débil.
- Gradaciones de intensidad: crescendo y diminuendo.
- Cualidades de intensidad de los instrumentos musicales.

- Explorar la intensidad mediante posibilidades expresivas de la voz.
- Tocar un mismo instrumento de forma suave y fuerte.
- Realizar acciones diferentes en función de la intensidad sonora en un mismo instrumento.
- Sonorizar cuentos jugando con las posibilidades de intensidad.

Juego: La ventana de la clase.

Objetivo: diferenciar gradaciones de intensidad en sonidos del entorno, explorar con la voz distintas intensidades, ajustar la voz al espacio.

Actividad. La ventana de la clase está cerrada y casi no escuchamos los sonidos de fuera. Abrimos la ventana y percibimos los sonidos de la calle. Los niños los imitarán con su voz según la diferente intensidad, según el profesor simule abrir mucho o poco la ventana.

- Un niño explora cómo hablaría con otro que estuviese al otro lado de la ventana (fuerte), luego explora, también con su voz, cómo hablaría con otro niño que estuviese a su lado, muy cerca (débil); también a una distancia normal.

f. Duración

La duración es la cualidad del sonido que nos permite diferenciar sonidos largos y cortos, rápidos y lentos. Musicalmente da lugar a conceptos rítmicos básicos y elementales (rítmica, pulso, ritmo, acento, tempo), por lo que se desarrolla estrechamente con la educación rítmica. Los materiales sonoros que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se han de utilizar son los mismos que en las cualidades del sonido: la propia voz, los sonidos del cuerpo, los sonidos del entorno cercano, los instrumentos, secuenciados preferiblemente según esta enumeración.

Al finalizar la etapa de la Educación Infantil, los niños deberán discriminar:

- Contraste largo y corto.
- Contraste rápido-lento.
- Seguimiento del pulso.
- Interpretación de ritmos.
- Reconocimiento de acentos.
- Ritardando y acelerando.

- Jugar a emitir sonidos largos y cortos.
- Dibujar líneas largas o cortas según la duración del sonido.
- Mover la mano mientras suena el sonido.
- Formar un tren que arranca y acelera.

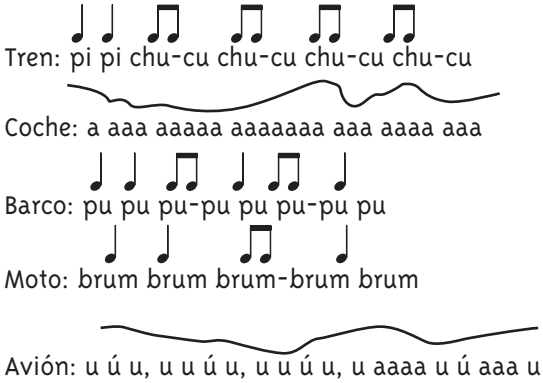
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El ritmo de los medios de transporte[6]

Objetivo: imitar rítmicamente con la voz sonidos emitidos por los medios de transporte.

Actividad.

• A cada medio de transporte se le adjudica un ritmo y una onomatopeya. Los ritmos pueden ser improvisados por los niños. Por ejemplo.


Tren: pi pi chu-cu chu-cu chu-cu chu-cu
Coche: a aaa aaaaa aaaaaaa aaa aaaa aaa
Barco: pu pu pu-pu pu pu-pu pu
Moto: brum brum brum-brum brum
Avión: u ú u, u u ú u, u u ú u, u aaaa u ú aaa u

• Se asigna a cada medio de transporte un movimiento determinado, los niños se desplazan al tiempo que reproducen la onomatopeya correspondiente.

• Los niños trazan en el aire la línea sonora de cada uno de los ritmos.

• El grupo de clase se divide en varios grupos, de forma que unos son los coches, otros el tren, otros el avión, etc. Reproducen entonces el sonido y realizan el movimiento cuando se nombre su medio de transporte.

• Se mueven varios grupos a la vez en ostinatos hasta llegar a la totalidad de los grupos.

9.3. La audición de obras musicales

9.3.1. El proceso de la audición musical

Al principio de este capítulo se han diferenciado los procesos de oír y escuchar verdaderamente. Escuchar fragmentos musicales no es sólo un proceso fisiológico, sino también psicológico, ya que intervienen aspectos intelectuales y afectivos. Desde el punto de vista cognitivo, se relaciona (Barceló, 1988) con

[6] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 3 años*, p. 40. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

las capacidades psicológicas básicas de comparación, selección, análisis y síntesis, así como con la creatividad. Influye en la afectividad porque la música tiene una gran capacidad para conmover de forma casi universal a todos los individuos, en función de los parámetros musicales que establece cada comunidad o cultura, y es, al mismo tiempo, una vía de expresión emotiva. Por otro lado, la audición musical es selectiva, no asimila todos los datos físicos al tiempo, y también es global, ya que no se perciben una serie de impresiones desligadas, sino siempre en combinaciones determinadas formando una totalidad.

La audición de obras musicales exige un aprendizaje y una práctica: se aprende escuchando y es un importante aspecto de la educación musical que puede desarrollarse desde la Educación Infantil. Es necesario que el docente conozca cuáles son los procesos que intervienen en la escucha de la música. Según el compositor Aron Copland (1955), la escucha se produce en tres planos con creciente nivel de complejidad. El primero es el plano sensual, en el que escuchar es solamente puro placer, disfrute y evasión. Es propio de aficionados a la música, que acuden a las salas de conciertos y escuchan la música exclusivamente en este plano, que es el estadio más simple de la audición musical. El segundo es el plano expresivo, mediante el cual se aprecian significados en la música que no pueden expresarse con palabras. Generalmente se produce en la música descriptiva, en la música programática relacionada con historias, cuentos, datos biográficos y en la música cinematográfica.

El tercer plano de la audición es puramente musical, en él, además del disfrute y la expresión, la música se percibe en el aspecto puramente musical en cuanto a las notas mismas y su manipulación: melodía, timbre, armonías, ritmos, etc. Este plano no excluye a los otros y es consciente e inconsciente a la vez. Según Copland (1955: 23), «el oyente ideal estaría dentro y fuera de la música al mismo tiempo, la juzga y la goza, quiere que vaya por un lado y observa que se va por otro». Sostiene que el elemento de la música que primero se percibe es el ritmo, después la melodía, para, posteriormente, pasar a aspectos dinámicos y, por último, a la armonía.

Para Aronoff (1974), la percepción de los elementos de la música estimula la respuesta afectiva. Entiende por percepción el aspecto cognoscitivo de los elementos de la música (ritmo, agógica, melodía, calidad sonora, dinámica, diseño, textura) y sus interrelaciones, y la respuesta afectiva incluye la intuición y la respuesta de los sentimientos humanos.

¿En qué plano escuchan los niños de Educación Infantil? Escuchan fácilmente en el sensorial y descriptivo, y en el musical en un nivel más elemental, considerando que reconocer supone apreciar algo que se conoce. Reconocer los elementos de la música supone conocerlos previamente, aunque sea de forma básica (ritmos, acentos, melodías, timbres, etc.).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9.3.2. Programación de la audición de obras musicales

La audición de obras musicales también es objeto de programación didáctica; es decir, debe planificarse con anticipación, ya que no se trata simplemente de oír música, sino de escucharla verdaderamente con la atención, concentración y relajación necesarias.

a. Objetivos

Específicamente, la audición de obras musicales persigue desarrollar las siguientes capacidades a lo largo de la educación auditiva:

- Reconocer los parámetros del sonido.
- Escuchar distintas obras musicales de distintos estilos.
- Disfrutar con la audición musical.

b. Contenidos

Los contenidos de la educación auditiva plantean los siguientes interrogantes: ¿qué obras escuchar?, ¿cómo seleccionar los fragmentos más adecuados para la Educación Infantil?, ¿qué contenidos trabajar para conseguir el logro de los objetivos?

Presentamos a continuación algunos criterios para seleccionar el repertorio de audiciones:

- Deben integrarse y globalizarse con los otros aspectos de la programación del área y con la educación vocal y la educación rítmica.

- Ofrecer un repertorio variado, es decir, músicas de diversos estilos musicales. No puede afirmarse tajantemente que una obra musical sea adecuada o no para la Educación Infantil, porque efectivamente el compositor no la creó con esa intención, ni siquiera en el caso de composiciones musicales que sí tienen una especial voluntad didáctica, como *Pedro y el lobo*, de Prokofiev, o *Mi madre la oca*, de Ravel. Cualquier obra musical es adecuada para su escucha en el aula, en función de la técnica de audición activa que se trabaje con ella y del tiempo del fragmento de la obra que se escuche. Existen investigaciones que aconsejan la audición de obras del periodo clasicista por sus características de cuadratura[7], si bien otros autores proponen obras del siglo XX (Hemsy de Gainza, Safer, Hargreaves, Small). Lo que está claro es que la escuela debe ofrecer músicas de calidad y no debe repetir músicas de mala calidad que niños y adultos escuchamos con asiduidad en los medios de comunicación.

[7] Campbell (1988, 2000) elabora una teoría según la cual la música de Mozart desarrolla extraordinariamente la musicalidad y la inteligencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

He aquí un listado orientativo —y a todas luces incompleto— de diversas obras de interés, ordenadas según el orden alfabético de los compositores:

Anderson: *Reloj sincopado*, *La máquina de escribir.*

Bach: *Conciertos de Brandemburgo*, *Suite n.º 3.*

Beethoven: *Septimino*, *Minueto en sol.*

Bizet: «Obertura» de *Carmen*, «Obertura» de *La arlesiana.*

Boccherini: «Minueto» del *Quinteto para cuerda.*

Brahms: *Danzas húngaras*, *Canción de cuna.*

Chaikowsky: *Cascanueces*, *El lago de los cisnes.*

Chopin: valses, nocturnos.

Copland: *El rodeo.*

Dukas: *El aprendiz de brujo.*

Falla: *El sombrero de tres picos.*

Gerswin: *Un americano en París.*

Grieg: *Suite Peer Gynt*

Haendel: *Música acuática*, *Música para los reales fuegos artificiales.*

Haydn: *Sinfonía n.º 94 La sorpresa*, *Sinfonía n.º 101 El reloj.*

Ibert: *El pequeño burro blanco.*

Mendelssohn: «Marcha de los payasos» de *Sueño de una noche de verano.*

Mozart, Amadeus: *La flauta mágica*, *Sinfonía n.º 40*, *Pequeña Serenata Nocturna*, *Danzas alemanas;* «Marcha turca» de *Sonata KV 331*, *Paseo en coche de caballos.*

Mozart, Leopoldo: *Sinfonía de los juguetes.*

Mussorgsky: *Cuadros para una exposición.*

Popp: *Píccolo, saxo y compañía.*

Prokofiev: «Gavotta» de la *Sinfonía clásica.*

Ravel: *Mi madre la oca.*

Rimsky Korsakov: *El vuelo del moscardón.*

Rodrigo: *Fantasía para un gentilhombre.*

Rossini: «Obertura» de *Guillermo Tell.*

Saint-Sáens: *El carnaval de los animales.*

Schubert: *Quinteto de la trucha.*

Strauss: *Marcha Radetsky*, polkas, valses.

Vivaldi: *Las cuatro estaciones*, conciertos.

Williams: *Parque jurásico*, *E.T.*, *Superman*, *Star wars.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c. Cuándo

La audición de sonidos y pequeños fragmentos musicales se convertirá en una práctica diaria en la clase de música, si bien la duración de las audiciones será directamente proporcional a la edad y/o nivel de los escuchantes. Considerando que el proceso de la audición es «reconocer», es decir, percibir de nuevo algo que ya se conoce, y el importante papel que en este proceso ejerce la memoria, los niños deben escuchar varias veces la misma música y el profesor empleará cada vez motivaciones y técnicas diversas (Pascual, 2002).

d. Dónde

La percepción sonora y la audición de obras musicales exigen unos medios adecuados: el aula de clase debe contar con unas condiciones acústicas aceptables y un entorno idóneo que no reciba sonidos del exterior (patio, calle, otras aulas, etc.), para lo cual el profesor elegirá el momento del día más adecuado.

e. Cómo o metodología

La audición puede ser interna y externa (basada en estímulos exteriores). En la Educación Infantil debe predominar la externa, para, progresivamente, hacerse más interna y pasar paulatinamente de acompañar las audiciones con mucha actividad a no hacer nada mientras se escucha. Para asegurar el éxito de la audición, se hace imprescindible una adecuada motivación, la elección del lugar idóneo para realizar la audición, favorecer previamente una actitud receptiva y repetir la audición varias veces, de manera que se produzca la transformación del oír en escuchar.

9.3.3. La audición activa

La audición activa (Wuytack, 1966) es la mejor estrategia para una adecuada audición en los primeros niveles de la escolaridad. Wuytack defiende que la receptividad no se obtiene por el estudio teórico, sino que se aprende a través de la actividad. Trabaja los planos de la audición a los que nos hemos referido anteriormente y se vale de técnicas específicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Presentamos a continuación algunos ejemplos de audiciones en cada uno de los planos.

a. Planos de la audición

Sensorial	
Descubrir sensaciones y sentimientos	*Adagio* de Albinoni
Percibir el carácter alegre y/o triste de la música	*Te deum* de Charpentier

Descriptivo	
Evocar personajes	*En un mercado persa* de Kételbey
Evocar animales	«Ballet de los polluelos en su cascarón» de *Cuadros para una exposición de Mussorgsky*
Evocar situaciones	*Entrada de los gladiadores* de Fucik
Imaginar escenas o historias	*El aprendiz de brujo* de Paul Dukas

Musical	
Reconocer una secuencia melódica	«Un cuco en el fondo del bosque» de *El carnaval de los animales*» de Saint-Sáens
Diferenciar contrastes de intensidad	«Primer movimiento» de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven
Reconocimiento del *crescendo*	«En el palacio del rey de la montaña» de *Peer Gynt* de Grieg
Audición de sonidos breves	«Gallos y gallinas» de *El carnaval de los animales* de Saint-Sáens
Audición de sonidos largos	«La tortuga» de *El carnaval de los animales* de Saint-Sáens
Diferenciar timbres	*Pedro y el lobo* de Prokofiev
Audición del ritmo binario	«Marcha» de la *Sinfonía del reloj* de Haydn
Audición del ritmo ternario	Valses de Strauss

b. Técnicas y recursos de la audición activa

Podemos utilizar diversas técnicas y recursos para favorecer la participación activa de los alumnos:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• Los aspectos culturales, históricos o biográficos, como la narración de anécdotas sobre el compositor o la obra.

• Bailar: danzar mediante coreografías muy sencillas, tanto músicas creadas específicamente para la danza (*Polka tris tras* de Strauss), como cualquier otra que sea susceptible de ser expresada mediante el movimiento corporal.

• La dramatización: empleo de diversas técnicas dramáticas (pantomima, teatro de sombras, teatro de títeres), en las que la música será el soporte musical para expresar escenas, historias, personajes, etc.

• La instrumentación: acompañamiento de la audición con instrumentos corporales, de percusión, objetos sonoros, etc., como forma de realizar el seguimiento de la música. En esta etapa educativa debe basarse en ostinatos con células rítmicas muy sencillas.

• Musicograma y expresión gráfica: seguimiento de una grafía con figuras geométricas, colores, líneas, ilustraciones, que relacionan lo representado con la música.

• El elemento verbal: recitado rítmico que se realiza con la voz, al tiempo que se escucha la música.

• El empleo de medios audiovisuales: visualización de imágenes que se acompañan con música con distintas finalidades (artística, publicitaria, etc.).

Audición activa: «Allegro», *Sinfonía de los juguetes* de Leopoldo Mozart CD, corte n.º 19

Objetivo: escuchar y reconocer el timbre de los instrumentos musicales y juguetes y expresarlo corporalmente.

Realizamos un ejercicio de audición activa en tres pasos de esta conocida obra que está compuesta para dos violines, contrabajo e instrumento de tecla, así como para los siguientes instrumentos y juguetes: trompetilla, tambor, matraca, triángulo, codorniz, cuclillo, ruiseñor.

1.ª audición: los niños evolucionan libremente por el aula siguiendo los pasos y movimientos del profesor.

2.ª audición: los niños reconocen el timbre de los instrumentos y juguetes (trompeta, tambor, matraca, triángulo y cuco).

3.ª audición: los niños escuchan sentados y se levantan al reconocer uno de los instrumentos o juguetes anteriores e imitarán la forma en que se tocan.

Variante: se asigna un sonido a los instrumentos para ser interpretado con el cuerpo. Por ejemplo: al cuco, la voz; a la trompeta, una palmada; al tambor, una pisada en el suelo, etc. Se repite la audición para que los niños la acompañen con instrumentos corporales[8].

[8] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 4 años*, p. 20. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Audición activa: «Danza de las hadas», *Cascanueces* de Chaikowsky[9] CD, corte n.º 20 y n.º 21.

Objetivo: escuchar un fragmento musical mediante la técnica de la dramatización.

1.ª audición: los niños escuchan la música y la narración del cuento. CD, corte n.º 20.

2.ª audición: los niños asumen el papel de los personajes del cuento y dramatizan libremente la historia según les sugiera el fragmento musical. CD, corte n.º 21.

«Había una vez una casa muy grande que tenía un desván enorme, donde a través de los años se habían ido amontonando los juguetes que los niños ya no utilizaban. Por eso los juguetes estaban aburridos, inmóviles y sin vida. Así un día y otro.

Una noche apareció un hada maravillosa en el desván y fue despertando a todos los juguetes de uno en uno, con su varita mágica. Todos los juguetes se pusieron a bailar por la sala; unos con otros, en parejas, haciendo corros...

Al llegar el día todos se volvieron a quedar quietos y en silencio porque les daban mucho miedo los niños de la casa. Esto se iba repitiendo cada noche. Al sonar las doce, aparecía el hada para dar vida a los juguetes. Un día descubrieron que si se agarraban de las manos haciendo un círculo, estaban muy a gusto y relajados. Después, acercándose mucho unos a otros y apretándose muy fuerte, se despidieron y cada uno salió corriendo a buscar un niño con quien jugar.»

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[9] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 4 años*, p. 18. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 10

La educación rítmica

Contenidos

10.1. Incidencia de la educación rítmica en la educación musical
- 10.1.1. Educación rítmica en la Educación Infantil
- 10.1.2. Bases de la educación rítmica en la Educación Infantil
  - a. El movimiento corporal
  - b. La danza
  - c. La expresión corporal
  - d. La palabra
  - e. Los instrumentos musicales

10.2. El desarrollo del sentido rítmico
- 10.2.1. Fundamentos del ritmo
  - a. El pulso o la pulsación
  - b. La acentuación
  - c. Los ritmos básicos
- 10.2.2. Programación de la educación rítmica en Educación Infantil

10.3. La educación rítmica y el desarrollo psicomotor
- 10.3.1. Concepto de psicomotricidad
- 10.3.2. Contribución de la educación rítmica al desarrollo psicomotor
- 10.3.3. El esquema corporal como soporte de la educación rítmica
  - a. El tono
  - b. La respiración
  - c. La relajación
  - d. Conductas motrices de base
  - e. Conductas perceptivo-motrices

10.4. La danza en la educación rítmica
- 10.4.1. Aportaciones de la danza
- 10.4.2. Metodología de la danza en Educación Infantil
- 10.4.3. Selección del repertorio de danzas

cebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La educación rítmica es una de las tres áreas que desarrolla la educación musical en la Educación Infantil, siendo las otras dos la educación auditiva y la educación vocal. Desde la educación rítmica, se pretende potenciar la autonomía personal, el desarrollo psicomotor, la discriminación de tiempos, acentos y ritmos musicales, así como su interpretación con instrumentos corporales musicales y no musicales.

El ritmo es uno de los elementos más primarios de la música: está presente desde la vida fetal, ya que sentimos el ritmo maternal a través del pulso, la respiración, los latidos cardiacos, etc.; se experimenta por los ya conocidos latidos del corazón de la madre, por el mecimiento materno y por el habla y la música humanas.

Las conexiones entre mente y cuerpo, entre conceptos mentales y experiencia sensorial se forman mediante la experiencia y la relación con uno mismo, con los demás y con el entorno. El periodo ideal para desarrollar la percepción y expresión rítmico-corporal corresponde a la etapa de la Educación Infantil en la que, de modo espontáneo, el desarrollo rítmico y corporal se produce en el contexto de juegos infantiles sencillos tales como saltar a la comba, el pilla, pilla, el escondite, juegos musicales y juegos físicos como montar en bicicleta, brincar y saltar.

El desarrollo rítmico, vocal y auditivo están estrechamente unidos y es muy difícil su fragmentación, ya que no existe una educación auditiva o vocal sin una educación rítmica.

En este capítulo se profundiza en las características peculiares de la educación rítmica en la Educación Infantil y sus relaciones con la expresión corporal, la danza, la educación instrumental y la psicomotricidad.

10.1. Incidencia de la educación rítmica en la educación musical

10.1.1. Educación rítmica en la Educación Infantil

Ritmo proviene etimológicamente de la palabra griega *rheo*, que significa «fluir», «movimiento». Sin entrar en definiciones más profundas, podemos conceptualizarlo como la combinación de las distintas duraciones, como la subdivisión de un periodo de tiempo en secciones perceptibles por los sentidos o como un elemento de la música que incluye los tiempos y el compás (organización de los tiempos), duración y esquema rítmico (organización de las duraciones).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El ritmo ocupa un lugar importante en las actividades diarias de los niños y es muy importante en la enseñanza musical, porque preside la mayor parte de los juegos infantiles como golpear, andar, correr, rodar; proporciona orden, equilibrio, seguridad, induce al movimiento. Los juegos infantiles en los que interviene el factor rítmico como base del movimiento corporal harán que los niños tomen conciencia de su cuerpo y enriquezcan su potencial rítmico. Desde el punto de vista de la pedagogía musical, entenderemos el ritmo como todo aquello que pertenece a la cualidad temporal del sonido musical; nos debe preocupar «la relación entre el movimiento y todos los otros elementos de la música, ya que se interrelacionan en el tiempo» (Aronoff, 1974: 34).

Existe, por tanto, una íntima relación entre el ritmo y el movimiento: los rasgos rítmicos pueden ser captados a través del movimiento corporal y el ritmo se expresa a través del cuerpo.

Los métodos pedagógico-musicales se han ocupado de la educación rítmica. La base de la obra de Jacques Dalcroze pretende, por una parte, el desarrollo del sentido rítmico y métrico musical a través del movimiento y, por otro lado, la propia educación del movimiento, de la percepción y de la coordinación del gesto y del sonido. Según Fraisse (1976), éstos son los cimientos de la educación del ritmo. Los demás métodos pedagógico-musicales consideran también la importancia del movimiento. Así, en el método Orff, los ejercicios rítmicos se realizan junto con la palabra y el movimiento corporal. La metodología de Willems otorga al ritmo un carácter prioritario, por lo que lo categoriza de naturaleza premusical. Presenta muchos ejercicios en los que se expresa la altura de los sonidos con movimientos corporales ascendentes y descendentes; la duración y ausencia del sonido son formuladas por medio del movimiento o de su inhibición.

Stokoe (1967: 42) diferencia entre el ritmo espontáneo y el ritmo mecánico. El primero es el que le permite a un niño representar con su cuerpo, de forma expresiva, los distintos ritmos que le sugiera la música. El ritmo mecánico sería el que marca el metrónomo. Este último no es el propio de la educación rítmica, ya que ésta pretende ofrecer una variedad de experiencias rítmicas y corporales, no realizar un adiestramiento rítmico; tiende a una participación total de los elementos físicos y psíquicos, sin recurrir en momento alguno a una enseñanza cuya técnica esté orientada a un determinado tipo de danza.

10.1.2. Bases de la educación rítmica en la Educación Infantil

La educación rítmica se vale de distintos medios para desarrollar sus objetivos, entre los que señalamos los siguientes: el movimiento corporal, la danza, la expresión corporal, la palabra y los instrumentos musicales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a. El movimiento corporal

La música es una experiencia humana que no se deriva exclusivamente de las propiedades físicas de los sonidos como tales, sino también de la relación del hombre con el sonido; existe una evidente relación entre la música y el movimiento que ésta provoca. Indica Aronoff (1974: 34) que, dado que las sensaciones musculares y los controles del movimiento corporal sólo pueden diferir en duración e intensidad, su única forma de organización es rítmica. Pese a ello, el profesor ha de conseguir que el niño sienta la necesidad de expresarse utilizando su cuerpo en el aprendizaje de la música, sobre todo en las primeras etapas educativas, en las que la inteligencia es sensoriomotora y se escucha más con el cuerpo que con la inteligencia.

Objetivo: diferenciar frases musicales y expresarlo mediante el movimiento según distintas consignas del profesor.

- Andar en la frase A y parar en la B.
- Caminar en un sentido en una frase y en otro sentido en otra.
- Caminar en solitario en la frase A y en parejas en la frase B.

b. La danza

La danza, expresión ancestral que une la música y el ritmo, utiliza como elemento de expresión el cuerpo humano y el movimiento; por tanto, será un excelente recurso para la educación rítmica. La interpretación de danzas sencillas y coreografías elementales es uno de los contenidos más atractivos y gratificantes. La finalidad de la danza en la Educación Infantil no es sólo realizar coreografías, sino contribuir a la educación general y, específicamente, al desarrollo musical. Supone disfrutar con el movimiento del cuerpo y la audición musical de ritmos, sonidos y melodías, al tiempo que se mejora la comprensión de la música y se desarrolla la psicomotricidad.

Joyce (1987) distingue tanto objetivos corporales como mentales y espirituales. Considera objetivos corporales la mecánica corporal estática y dinámica eficaz, la conciencia y control del movimiento, la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y la resistencia. Según su método, los objetivos mentales serían los siguientes: percibir los intervalos de tiempo, contar; percibir los intervalos espaciales, dirección, trazado y relaciones corporales; comprender las leyes físicas de la locomoción (impulso, inercia, gravedad, acción y reacción); concentrar, recordar, verbalizar, imaginar y solucionar problemas. Son objetivos espirituales la participación, la autoinspiración, el goce, la plenitud, la relajación de la tensión, la sensibilidad, la expresividad y la socialización.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c. La expresión corporal

La expresión corporal es otro de los lenguajes artísticos que utiliza el hombre para comunicarse, puesto que el conjunto de los movimientos está sincronizado rítmicamente con lo que el cuerpo transmite y describe, expresando sentimientos o emociones artísticas. La música cumple un papel muy importante: sostener el movimiento, sugerirlo, justificarlo.

Stokoe es el autor de referencia para comprender la expresión corporal:

> «[...] tiene como objetivo que el alumno desarrolle su capacidad física, su ritmo propio, y su manera de ser, sin quedar fijado el estilo particular de su maestro [...]. Las enseñanzas de expresión corporal procuran que el niño alcance un dominio físico tal que le sea cada vez más fácil manifestarse corporalmente, pero sin que en ningún momento el progreso técnico impida el placer del aprendizaje y del movimiento en sí. Se busca brindar al niño la posibilidad de descargar sus energías a través del placer del juego corporal, ayudando a enriquecer este juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra, del silencio, los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad» (Stokoe, 1967: 10).

Por tanto, la función de la expresión corporal no es la de formar bailarines o actores, sino la de incorporar el movimiento como una forma más de su expresión total; es decir, funcional, expresiva, musical y creadora.

El trabajo corporal debe realizarse con seriedad y rigor, aunque las actividades presenten en ocasiones apariencia de juego[1]. Stokoe (1967: 15) señala los siguientes aspectos que trabaja la expresión corporal y que presentan enormes similitudes con la educación rítmica.

1. Movimientos fundamentales de locomoción: caminar, correr, saltar, girar, rodar, arrastrarse y gatear.
2. Movilización funcional.
3. Corporización de los elementos de la música y de la palabra.
4. El espacio y su relación con la expresión corporal.

d. La palabra

La palabra encierra dos elementos de la música: métrica, que se asocia con ritmo, y fonética, con melodía; por lo que es un medio idóneo para iniciar a los niños en el desarrollo de la musicalidad. Además, tiene relación con el instrumento más importante y originario que tenemos: la propia voz.

[1] En ocasiones, la «expresión corporal» adquiere cierto desprestigio a partir de las aportaciones de dudosos profesionales que denominan expresión corporal a aquello que no es.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Muchos problemas del lenguaje en sus aspectos lector y de escritura tienen relación con la falta de una adecuada educación rítmica y de maduración de aspectos psicomotrices: dificultades en la lectura, inversiones de letras simétricas (confusión entre *b-d* y *p-q*), confusiones entre la figura y el fondo, inversiones de arriba-abajo (*d-p*, *n-v*), la situación de las letras (*mar*, *arm*, *ram*) y de las sílabas (*sopa*, *paso*). También son especialmente significativos los trastornos temporales y espaciales, ya que el lenguaje y la lectura se desarrollan en un tiempo y el lenguaje escrito se basa en funciones espaciales. En este sentido, se aprecian las dificultades de los niños disléxicos para reconocer o reproducir fórmulas rítmicas, pues suelen tener trastornos de motricidad, de la representación espacial y de lateralidad (Tomatis, 1979). Ocurre lo mismo con los problemas de disgrafía, dislexias o dislalias, que se dan en niños que no han adquirido una adecuada organización temporal, espacial y de la función simbólica.

La práctica del lenguaje va íntimamente relacionada con la educación musical y puede desarrollarse con muy variados procedimientos:

- Rimas populares, adivinanzas, canciones, refranes, juegos de contar, de suerte, de corro, narraciones.
- Acompañamiento de textos con percusión rítmica e instrumental.
- Uso de ostinatos rítmicos y repetitivos, que puede llevarse a cabo de diferentes maneras: con la voz, con percusiones corporales e instrumentales, con rimas.

Una adecuada educación rítmica prepara para la iniciación en los aprendizajes de la lectura y la escritura. El ritmo tiene evidentes conexiones con la preescritura y el dibujo. Los aprendizajes escolares básicos están íntimamente relacionados con el aprendizaje psicomotor y para lograrlo es necesario que el niño tome conciencia de su cuerpo, el dominio del equilibrio y el control de la respiración. La evolución psicomotriz del niño determina los aprendizajes lectoescritores; la mano es el instrumento que utiliza para la expresión gráfica y la escritura, por lo que convienen especialmente los ejercicios de psimotricidad fina: juegos con la mano, canciones, percusiones corporales, interpretación de instrumentos corporales.

Efectivamente, el niño siente la necesidad de hacer garabatos, en principio de manera desordenada, y el ritmo puede aportar orden y equilibrio, flexibilidad, relajación, etc., que sin duda servirá a la preparación del grafismo y del dibujo. Si, cuando realizan esos garabatos, escuchan una música apropiada y les pedimos que realicen movimientos amplios con papel o papel continuo, les ayudaremos a crear otros movimientos más flexibles. Son ejercicios que preparan al niño a la escritura a través de determinadas acciones y gestos: palotes, pequeñas líneas en el aire, al tiempo que se oye una música o se canta una canción en binario y después en ternario.

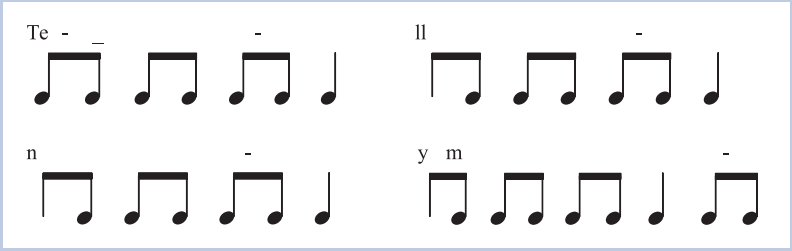
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Juego: *Pin pones.*

Objetivo: recitar rítmicamente un texto y respetar los turnos.

Actividad.

- Los niños aprenden el recitado rítmico verso a verso.
- Se recita varias veces el ritmo expresando diferencias de intensidad y duración.
- Los niños acompañan el recitado con palmadas y las sílabas «pin» con pitos o chasquido de dedos.
- Se sitúan en círculo y recitan, por turnos, cada uno un verso. Retrocede cada vez el niño al que le toque la última sílaba («pones»). Así van formando otro corro concéntrico que sigue jugando. Gana el último niño que salga del círculo.



e. Los instrumentos musicales

Otro de los principales recursos de la educación rítmica es el manejo de los instrumentos. La práctica instrumental es una de las formas de expresión, junto con la voz y el movimiento, que desarrolla específicamente las habilidades instrumentales.

La interpretación de instrumentos supone tocar, ver y hacer; con lo cual se realiza un *feedback* inmediato entre la audición y la motricidad, con un importante refuerzo visual.

Algunos de los argumentos a favor de la práctica instrumental son:

- Desarrolla tanto capacidades musicales como psicomotoras y corporales.
- Desarrolla la percepción auditiva de los parámetros del sonido y la discriminación de los instrumentos musicales.
- Favorece la cooperación grupal y la integración del niño en un grupo.

1. Instrumentos corporales

La voz y el propio cuerpo son los primeros instrumentos musicales. La voz puede emitir diversos sonidos percusivos, como el chasquido de la lengua en distintas posiciones, con los labios, entrechocando los dientes, soplando, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los llamados instrumentos corporales o gestos sonoros se producen con las manos (pitos, palmas diversas, golpes en el suelo o en otras partes del cuerpo) y los pies (puntas, tacones, planta).

Consideramos específicamente musicales por sus cualidades sonoras, en orden de grave a agudo, los siguientes sonidos: chasquidos de dedos o pitos, palmadas, palmas sobre rodillas y pisadas.

En general, podemos afirmar que los instrumentos de percusión corporal presentan las siguientes posibilidades:

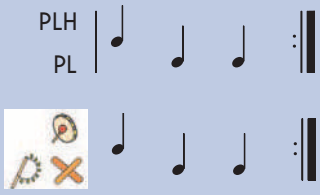
- Discriminar los diversos timbres del cuerpo humano.
- El desarrollo de esquemas rítmicos.
- Acompañamiento de recitados.
- Acompañamiento de canciones.
- Acompañamiento de los ejercicios de movimiento y la danza.
- Improvisación de formas musicales elementales.

[2] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 4 años*, p. 3. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. Instrumentos escolares

La mayoría de los instrumentos escolares son de procedencia Orff, cuya contribución a la pedagogía musical ha sido determinante[3]. Sus instrumentos proporcionan un espectro sonoro muy amplio, muchas posibilidades y son un medio excelente para la improvisación. La pequeña percusión permite diferenciar los timbres, duraciones, tempo, intensidades; los instrumentos de láminas aportan, además de familiaridad con las baquetas y con el instrumento, la discriminación de alturas e intensidades, etc. Numerosos juguetes sonoros (sirenas, flautas de émbolo, etc.) nos ofrecen posibilidades de discriminación de diversos timbres y alturas.

Ejemplo de acompañamiento de una canción de ritmo ternario, con ostinatos de instrumentos de percusión corporal (palmas huecas y palmas planas) y pequeña percusión (pandero, cascabel y claves).

3. Instrumentos con materiales de desecho

Son los instrumentos construidos de forma elemental con objetos materiales de uso cotidiano y/o de desecho. Judith Akoschky (1988) los denomina *cotidiáfonos.*

Aronoff (1974: 42-43) considera poco recomendable para la Educación Infantil las bandas rítmicas o instrumentaciones escolares porque se obtiene poco beneficio, ya que cada niño lleva el compás con todos los instrumentos sonando a la vez, y el resultado es una cacofonía que sólo puede insensibilizar a los niños y al maestro. Propone este autor que se utilicen para «estimular el descubrimiento de las calidades distintivas del sonido y su potencial expresivo, y también para iniciar al niño en cierto aspecto de la ley causa-y-efecto de los fenómenos científicos; y para presentar y afirmar conceptos tales como altura, duración y dinámica».

[3] El capítulo n.º 8 de este volumen muestra detalladamente los instrumentos escolares y, en el capítulo n.º 6, se presenta el método Orff.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Con los instrumentos fabricados con materiales de desecho, podemos descubrir las posibilidades sonoras de los objetos.

Maracas: latas de refrescos, botes vacíos de yogures o de otro material se rellenan con cantidades diferentes de garbanzos, judías, lentejas, arroz o arena para que suenen con diferente altura y timbre.

Tambores: un envase cilíndrico de cartón o una garrafa de plástico duro cortado por su parte superior, a la que se ajusta también en su parte superior una piel, tela o gamuza.

Para percutirla usaremos un bolígrafo sin tinta y una bolita de plastilina.

Botellas sonoras: botellas vacías de diferentes bebidas que se deben llenar de agua de forma gradual para que emitan los sonidos de la escala.[4]

10.2. El desarrollo del sentido rítmico

10.2.1. Fundamentos del ritmo

A lo largo de la Educación Infantil, los niños experimentarán con los elementos fundamentales del ritmo, específicamente el pulso, los acentos y distintas células y ritmos. Si en el capítulo n.º 3 se presentaron cada uno de estos elementos, aquí se desarrollan las orientaciones didácticas para cada uno de ellos.

a. El pulso o la pulsación

El pulso es el elemento del ritmo más básico e indispensable para la interpretación de canciones, danzas o instrumentos de percusión, tanto en solitario como en grupo. Coloquialmente se confunde ritmo con pulso, por ejemplo, al calificar una canción de la música comercial como muy rítmica cuando, en realidad, quiere decirse que la batería marca constantemente la pulsación. El profesorado de Educación Infantil en ocasiones pide a sus alumnos que sigan el ritmo de una música cuando, en términos precisos, les están proponiendo que sigan el pulso. Para Calvo y Bernal (2000: 57) es «la base sobre la que está construido el ritmo musical, se define como aquellos tiempos regulares donde se desenvuelve el ritmo, y se simboliza con la figura negra como la unidad de carácter absoluto».

Uno de los primeros objetivos que se han de trabajar es que los alumnos mantengan la pulsación en sus interpretaciones; es uno de los que más se tardan en alcanzar, ya que, en estas edades, cada niño siente su propio ritmo interno

[4] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 5 años*, p. 46. Madrid: Pearson Educación.

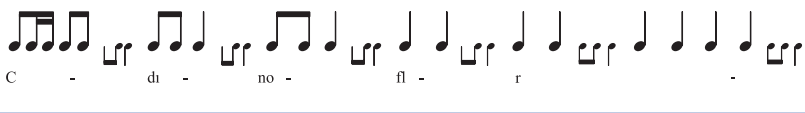
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con una intensidad superior a la del ritmo exterior, por lo que le es muy difícil ajustarse al pulso general. Estimular a los alumnos a sentir y vivir la pulsación no significa supeditarnos de una forma rígida y mecánica al metrónomo, sino que se trata de que los niños sientan el pulso y desarrollen su creatividad a partir de interpretaciones e improvisaciones rítmicas sin su apoyo o con él.

- Desplazarse por el aula con paso de marcha al ritmo de la pulsación.
- Interiorizar la música y moverse sin el acompañamiento musical.
- Acompañar una canción con palmadas que marcan el pulso.
- Situados en un círculo, cantar una canción al tiempo que se pasan objetos al ritmo de la pulsación.

Juego: *Caricatura* CD, corte n.º 22

Objetivo: mantener la pulsación en improvisaciones verbales.

Actividad. Los niños se sitúan sentados en un círculo. Se inicia el juego siguiendo el orden del corro; cada niño interviene sin perder la pulsación. Así:

La velocidad del pulso suele ser mayor en los niños que en los adultos. Para Calvo y Bernal (2000: 58) «la frecuencia media del pulso musical tiene un valor metronómico en el niño de 90 a 100 pulsaciones por minuto, superior a la de los adultos, considerándose esa velocidad como tiempo de marcha normal, tiempo de los niños al cantar canciones o al marchar».

b. La acentuación

La acentuación es la mayor o menor fuerza que se otorga a distintas pulsaciones con cierta regularidad. Puede ser binaria (o cuaternaria) y ternaria; da lugar a la organización del discurso musical en compases (2/4, 3/4, 4/4, etc.).

Los acentos binarios son los que se producen cada dos pulsaciones. Son propios de la marcha; los acentos ternarios son los que se producen cada tres pulsaciones. Son propios del vals, las nanas y de numerosas danzas populares españolas como la jota.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: diferenciar ritmos binarios y ternarios.

Actividad. El profesor interpreta, con un instrumento de percusión o un instrumento melódico, un ritmo o melodía en compás binario o ternario. Los niños se desplazan por el espacio de la siguiente manera:

Propuesta 1 (sin desplazamiento)

Binario: los niños mueven sus brazos alternativamente como un soldado.

Ternario: los niños balancean los brazos simulando acunar a un bebé.

Propuesta 2 (con desplazamiento)

Binario: los niños marchan por el aula marcando la pulsación y apoyando el acento en el pie derecho.

Ternario: los niños se agrupan en parejas y balancean sus cuerpos simulando bailar el vals.

c. Los ritmos básicos

El siguiente elemento del desarrollo rítmico es el ritmo propiamente dicho. El ritmo está formado por las combinaciones de las distintas duraciones. La educación rítmica trabaja específicamente la asimilación de estructuras rítmicas y la métrica musical o los valores del lenguaje musical. Así, se consideran ritmos básicos a las combinaciones formadas por aquellos valores elementales de la escritura musical. La educación rítmica ejercita a los niños en el reconocimiento de los valores de tiempo, a través de diferentes recursos que se han tratado en el apartado anterior: el movimiento, la expresión corporal, la palabra, la danza y los instrumentos.

La mayoría de las metodologías (Willems, Kodály, Dalcroze, entre otras) consideran que se ha de ejercitar a los niños en el reconocimiento de valores de tiempo: movimiento lento con 𝅗𝅥, marcha con ♩, carrera con ♪, saltos con ♪. 𝅘𝅥𝅯, y que éstos, a su vez, se expresan con la palabra. Stokoe (1967: 17), por ejemplo, propone relacionar el movimiento de locomoción con el ritmo básico, con una palabra rimada y con las habilidades motrices básicas: marcha, carrera, salto, trote, galope, etc.

Así:

Caminar ♩ Voy

Correr ♪♪ Co-rro

Saltar ♩♪ Voy-y

Galopar Rápido.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los elementos básicos del ritmo (pulso, acento y células rítmicas) son susceptibles de ser abordados mediante los recursos que se expusieron en el punto anterior: movimiento, danza, expresión corporal, la palabra, los instrumentos musicales.

10.2.2. Programación de la educación rítmica en Educación Infantil

La didáctica de la educación rítmica nos plantea estas preguntas: para quién, para qué, qué, cuándo, dónde, cómo.

1. *Para quién:* al igual que en las otras áreas de la educación musical, ésta se dirige a todos los niños, especialmente a los que presentan algún tipo de trastorno de tono, coordinación, lateralización o nociones espaciales o temporales.

2. *Para qué, objetivos:* la educación rítmica persigue que el niño utilice el ritmo y el movimiento en relación con la música, fundamentalmente para desarrollar los siguientes objetivos:

- Expresar corporalmente el ritmo musical.
- Emplear los movimientos de locomoción de las habilidades motrices básicas y de la coordinación general: caminar, detenerse, correr, balancearse, trotar, reptar.
- Organizar su esquema corporal a través de la música y de la canción.
- Relacionar el movimiento corporal con el espacio y el gesto.
- Relacionar el movimiento con la duración y las nociones temporales: pulso, acento, ritmo, la frase musical, la intensidad, el carácter, etc.
- Imitar, explorar y ejecutar movimientos y evoluciones (filas, círculos, parejas…).
- Relacionar el lenguaje hablado y cantado con el movimiento.
- Desarrollar las habilidades y destrezas básicas con los instrumentos corporales y con los de percusión.
- Adquirir precisión rítmica en determinados movimientos corporales.

3. *Qué. Contenidos:* los contenidos que aborda la educación rítmica se refieren a ámbitos diversos:

- El cuerpo: posibilidades sonoras y de movimiento.
- Pulso y acento.
- Percepción y expresión de ritmos elementales.
- Expresión gestual del sonido: parámetros, estructura.
- Nociones espacio-temporales.
- Acompañamiento rítmico de canciones y danzas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Instrumentos escolares: interpretación e improvisación rítmicas.
- Expresión corporal y danza.

4. *Cuándo:* las actividades de educación rítmica deben realizarse con cierta periodicidad en la Educación Infantil, preferiblemente diaria. Debe globalizarse con otros aspectos de la educación musical y no ser el único aspecto que se trabaje en la sesión, aunque esto quizá no sea posible por razones organizativas.

5. *Dónde:* el espacio será el propio aula de clase, si bien las actividades de movimiento requieren el uso del taller o aula de música, una sala habilitada especialmente para psicomotricidad. En todo caso, es aconsejable un equipo de reproducción de música con calidad, instrumentos musicales de percusión, espejo y material de psicomotricidad: aros, pelotas, colchonetas, cintas, etc.

6. *Cómo:* la metodología de la educación rítmica será lúdica, participativa y basada en las experiencias del niño en relación consigo mismo, los otros y el entorno. Se emplearán juegos musicales que cumplan el propósito fundamental de proporcionar oportunidades para la práctica y el desarrollo de la capacidad de audición y el control de la musculatura. La principal técnica será la imitación. El planteamiento metodológico debe englobar las otras áreas de la educación musical: la percepción y la expresión vocal e instrumental.

En la evaluación del desarrollo de la educación rítmica debe atenderse más a los procesos que a los resultados, siendo el principal instrumento la observación sistematizada.

10.3. La educación rítmica y el desarrollo psicomotor

10.3.1. Concepto de psicomotricidad

Según Acouturier y Lapierre (1977), el desarrollo intelectual se construye a través de múltiples experiencias neuromotrices; todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce y, a la inversa, el psiquismo, en sus diversos aspectos (mental, afectivo, racional, etc.), es indisociable de los movimientos que lo han condicionado y lo desarrollan. Entre los tres y los siete años, edades en las que se produce fundamentalmente el desarrollo psicomotor, el movimiento es imprescindible para el desarrollo de las capacidades de análisis, síntesis, generalización, abstracción y simbolización; así como la vivencia corporal (mediante el movimiento en el espacio) de los contrastes, de las formas, los planos, las distancias, de la relación espacial entre los objetos, de los sonidos y de su relación con ellos.

La educación psicomotriz persigue una educación integral y global a través del cuerpo, en la que el sujeto es protagonista y la propia vivencia es la primera

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fuente de conocimiento y de aprendizaje (Le Blounch, 1979). La psicomotricidad conlleva una actividad intencional y progresa en la medida en que el niño madura física y psíquicamente. Vayer, en *El diálogo corporal*, indica que no es un adiestramiento que apunte a la automatización o la «robotización», sino que es una educación global que, al asociar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño, le aporta seguridad, equilibrio y desenvolvimiento para organizar de forma correcta sus relaciones con los diferentes medios con los que está llamado a evolucionar.

La educación psicomotriz engloba tres grandes bloques en los que desarrollar la utilización del cuerpo como herramienta de aprendizaje, que permitirán al niño relacionarse con su entorno y descubrir el campo afectivo:

1.º Yo: toma de conciencia de sí mismo.

2.º Yo: en relación con los demás y los objetos.

3.º Yo y mi situación respecto al espacio.

10.3.2. Contribución de la educación rítmica al desarrollo psicomotor

La relación entre desarrollo musical y el desarrollo psicomotor se produce en un doble sentido. Por un lado, la música puede contribuir al desarrollo de la psicomotricidad con diferentes procedimientos: la utilización de los sonidos del cuerpo y del movimiento natural del niño, la interpretación de canciones y de instrumentos de percusión o la organización del espacio-temporal de la música y el movimiento. Por otro lado, la música se sirve de la psicomotricidad para el logro de sus objetivos, ya que la toma de conciencia del cuerpo, el espacio y el tiempo son susceptibles de ser tratados musicalmente partiendo del propio cuerpo con el empleo de:

- El movimiento natural: marcha, carrera, salto, lanzamiento, gateo, arrastre (habilidades motrices básicas que darán lugar al desarrollo de las específicas necesarias para el aprendizaje de la escritura).
- Las posibilidades sonoras del cuerpo, como la voz (canciones, onomatopeyas…), los instrumentos corporales (chasquidos, palmadas…) y la palabra (ordenación de palabras en frases y sus consiguientes componentes métricos, fónicos, rítmicos y dinámicos).
- Instrumentos escolares como medio de relación del cuerpo con los objetos.
- El espacio y el tiempo. Los cuatro parámetros de la música (altura, duración, intensidad y timbre) transcurren en el espacio (procede de una fuente, se produce en el espacio y se expande en todas las direcciones; las respuestas de las personas están influidas por el lugar donde se produce) y en el tiempo (duraciones largas o breves, ordenación de los sonidos, simultaneidad espacio-temporal de los sonidos en acordes…).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

10.3.3. El esquema corporal como soporte de la educación rítmica

Una definición amplia del esquema corporal lo concibe como la intuición global de nuestro cuerpo en estado de reposo y de movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean. Es la representación mental del propio cuerpo, como conjunto de elementos que forman un todo único, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales.

El descubrimiento progresivo del esquema corporal se produce mediante la acción y la actividad motriz y sensoriomotriz, con las relaciones del organismo con su medio. Se va desarrollando desde la Educación Infantil y se completa en la pubertad.

A continuación se presentan los elementos del esquema corporal relacionados con educación musical y específicamente con la educación rítmica.

a. El tono

El tono consiste en la tensión estable de los músculos que no están en movimiento. El ajuste corporal o el grado de tensión necesario para realizar cada movimiento se aprende con la educación psicomotriz. Varía según las condiciones individuales de fuerza muscular y características psicomotoras.

En la educación rítmica, los ejercicios para el desarrollo del tono se centrarán en la diferencia entre movimiento e inhibición del movimiento, en los sonidos de su cuerpo, en los sonidos que oye y en la relación que establece con los objetos.

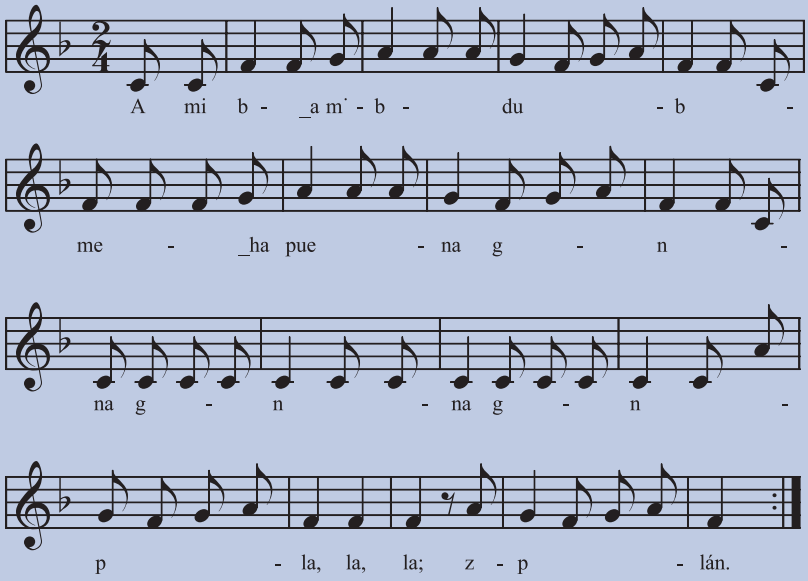
Actividades para el desarrollo del tono:

- Imitar los distintos movimientos que realiza con el cuerpo el profesor u otro alumno.
- Imitar los movimientos con distintos ritmos.
- Movimiento y parada. En el silencio indicamos que después de cada parada deben bailar tocándose una parte del cuerpo:
  - tocar con la frente el suelo,
  - tocar con una mano la pared, tocar con la espalda la espalda de otro niño,
  - tocar con la nariz la ventana.
- «Mi cuerpo habla». Expresión con el movimiento del cuerpo de diversas acciones: la cabeza dice «sí», «no»; la mano dice «hola», «adiós», «fuera», «ven», «para»; un dedo de la mano dice «ven», «no sé», etc.
- El muñeco. En parejas, un niño adopta el papel de muñeco y el otro le mueve las extremidades. A una señal, cambian de rol.
- Interpretación y gestualización de canciones que nombran las partes del cuerpo.

Continúa

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Continuación

Canción: A mi burro (popular infantil) CD, corte n.º 23

A mi burro, a mi burro
le duele la garganta,
el médico le ha puesto
una bufanda blanca (3 veces),
una gorrita negra,
una bufanda blanca,
zapatitos lila, la, la, la;
zapatitos lilán.

A mi burro, a mi burro,
le duelen las orejas,
el médico le ha dicho
que las tenga muy tiesas (3 veces),
una gorrita negra,
una bufanda blanca,
que las tenga muy tiesas;
zapatitos lila, la, la,
zapatitos lilán.

A mi burro, a mi burro,
le duelen las pezuñas,
el médico le ha dado
jarabe de lechuga (3 veces)
una gorrita negra,
una bufanda blanca,
que las tenga muy tiesas,
jarabe de lechuga,
zapatitos lila, la, la,
zapatitos lilán.

b. La respiración

El ámbito de aplicación de este aspecto es específicamente la educación vocal[5]. El objetivo de la educación psicomotriz y la educación musical será el trabajo de los dos movimientos (inspiración y espiración), de las zonas del cuerpo implicadas y del ritmo de la respiración. Se trabajarán los tipos de respiración, el soplo y su mantenimiento y la capacidad torácica y diafragmática.

[5] La respiración y su didáctica en la educación vocal se desarrollan ampliamente en el capítulo n.º 11 de este volumen.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: practicar y experimentar los tiempos de la respiración.

Actividad. Juegos para el control de la respiración:

- La flor: inspirar el aire como si oliésemos una flor.
- Somos un globo: llenar el abdomen mediante una respiración diafragmática.
- La olla a presión: expulsar el aire como una olla a presión con la válvula abierta.
- Carrera de canicas: mover las canicas por el suelo empleando el soplo de aire.
- Pompas de jabón.
- El circo: mantener papeles soplando el aire por una pajita.

c. La relajación

La relajación es imprescindible tanto para el desarrollo del esquema corporal como para la actividad musical. Existen varias técnicas de relajación que pueden aplicarse en la Educación Infantil, si bien su utilidad depende no sólo del método, sino de la preparación del profesor, quien ha debido conocerla y experimentarla previamente. De una forma amplia, podemos considerar dos clasificaciones de la relajación en función de dos criterios:

1. Según el grado de inmovilidad: relajación estática o relajación dinámica.
2. Según las partes del cuerpo implicadas: relajación global y segmentaria.

1. Relajación estática y relajación dinámica

La relajación estática actúa sobre el fondo tónico en situación de relativa inmovilidad. La trabajan, entre otros, el método Jacobson, que compara la tensión de una parte del cuerpo en distintos momentos del día y en diferentes posturas, con el fin de tomar conciencia de los tres tipos clásicos de «tono»: tono de tensión durante una contracción, tono de posición y tono de reposo. Entrena en el control de los diferentes grados de tensión cada vez más débiles: brazos, piernas, abdomen, músculos paravertebrales y respiratorios, espalda, hombros, cuello, así como los músculos de los ojos, cara y lengua. Los métodos de relajación pasiva deben realizarse al final de una sesión deportiva o de práctica musical muy activa y acompañarse, acto seguido, de unos minutos de vuelta al tono corporal e, incluso, de otros métodos de relajación dinámica.

En la Educación Infantil tiene que abordarse desde el juego simbólico.

La relajación dinámica parte de la relación recíproca entre cuerpo, espacio, tiempo, tensión muscular y el proyecto de movimiento. El propio movimiento hace tomar conciencia del cuerpo, el espacio y el tiempo, siendo la relajación la intercesión entre dos movimientos. Entre los métodos de relajación dinámica nombraremos la gimnasia alemana, la educación gestual, el método psicodi-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

námico, la Eutonía de *Alexander* y la milenaria técnica china de Tai-Chi, que consiste en pintar en el aire movimientos continuos y coordinados, imitando los movimientos de los animales. La aplicación de esta técnica al ámbito escolar puede ser eficaz porque se adapta perfectamente al juego infantil. Es importante resaltar que no importa tanto la técnica de movimiento empleada, cuanto la experiencia práctica del profesor que la dirige.

2. Relajación global y relajación segmentaria

La relajación global supone el contraste entre tensión, relajación y tensión con el cuerpo en su totalidad; por el contrario, la relajación segmentaria relaja partes diferentes del cuerpo. Un ejemplo de relajación segmentaria es el método Jacobson, que se basa en el contraste entre tensión y relajación brusca de los diversos segmentos del cuerpo: tensión, mantenimiento de la tensión y relajación.

Objetivo: expresar el contraste entre cuerpo en tensión y cuerpo relajado.

Actividad. Juegos de relajación global.

Gigantes y enanos: somos gigantes, nos convertimos en enanos y a la inversa;

- Monstruos (tensión) y fantasmas (relajación).
- La contraventana (tensión) y la cortina (relajación).
- El helado: somos un polo de helado que está muy frío; el helado comienza a derretirse rápidamente, etc.

En el canto y en la interpretación de instrumentos es conveniente considerar:

- El correcto entrenamiento de posturas, movimientos musculares y partes del cuerpo implicadas.
- El equilibrio del intérprete cuando está de pie.
- La práctica relajada del profesor, como modelo para imitar.
- En el canto, es importante una relajación muscular tanto del cuerpo como de la boca.

Objetivo: relajar la cavidad bucal.

Actividad. Juegos previos a la actividad de canto.

- El chicle: mover la mandíbula simulando comer chicles.
- Bostezo: bostezar abriendo y cerrando la boca sin llegar a descolgarse la mandíbula.
- Sacar la lengua por fuera para tocar la punta de la nariz y los lados derecho e izquierdo.
- La burla: colocar la punta de la lengua hacia los dientes superiores proyectándola hacia fuera.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

d. Conductas motrices de base

La coordinación controla los actos motores automáticos y los movimientos voluntarios, finos y especializados. El sistema nervioso central rige la coordinación e integra el estímulo, el tono, los reflejos, la orientación y la fuerza. En la coordinación general es función del sistema extrapiramidal, en la coordinación práxica, del sistema piramidal.

Coordinación general, global o dinámica

Consiste en la utilización de movimientos en los que intervienen segmentos, órganos o grupos musculares y también la inhibición de otras partes. Exige un ajuste de todas las partes del cuerpo, en locomoción o sin ella, e implica las habilidades motrices básicas: marcha, carrera, salto, trepa, suspensión y arrastre.

La educación rítmica aporta, al desarrollo de la coordinación general, la realización de movimientos coordinados con distintos ritmos y la adopción consecuente al ritmo de distintas calidades en el movimiento. Stokoe (1967: 70-71), para desarrollar las calidades del movimiento, considera, por un lado, los «seis esfuerzos motores»: un movimiento puede ser fuerte o suave, directo o indirecto, rápido o sostenido, y, por otro, «la calidad expresiva del mismo en cuanto que es manifestación de un estado anímico».

Objetivo: responder gestualmente con movimientos de las habilidades motrices básicas ante estímulos sonoros.

Actividad. Movimiento por el aula siguiendo el ritmo de la música según estas consignas:

- Marcha hacia atrás.
- Marcha lateral con paso largo.
- Avanzan a saltos.
- Avanzan trotando.
- Caminan sobre los talones: adelante, de lado, hacia atrás.
- Caminan a gatas: adelante, hacia atrás.
- Corren de manera normal.
- Corren elevando las rodillas.
- Corren golpeando el talón en la nalga.
- Trotan imitando a los caballos.
- Se balancean simulando viajar en barco.
- Reptan en todas direcciones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: experimentar las calidades del movimiento y los distintos ritmos que sugiere una audición musical.

Actividad. Los alumnos se desplazan según los movimientos de distintos animales, tomando como fondo musical los diversos fragmentos de *El carnaval de los animales* de Camile Saint-Sáens y adoptando diferentes ritmos y calidades de movimiento para cada uno de ellos.

Por ejemplo:

León: marcha.	♩	Decidido y pesado.
Gacelas: carrera.	♪ ♪	Rápido y ligero.
Canguros: salto.	♪ 𝅘𝅥𝅯	Suave y ligero.
Elefantes: balanceo.	𝅗𝅥.	Fuerte y pesado.
Fósiles: reptar.	𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯	Rápido y tenso.

Coordinación visomotriz, fina, óculo-manual o práxica

La coordinación práxica es la posibilidad de realizar ejercicios ajustados a la visión. El proceso madurativo de esta coordinación es muy importante para los aprendizajes posteriores de la lectura y la escritura, dada la necesidad de ajuste y precisión en la mano y la prensión para realizar las grafías.

Desde la educación rítmica se trabaja la singularidad de los dedos y la posición del pulgar, la especialización de las manos entre sí y el desarrollo del tacto.

Objetivo: independizar el movimiento de los dedos y singularizar sus movimientos.

Actividad 1. Juego: *Nos preparamos para tocar*. Los niños realizan estos movimientos con la mano, manteniendo la pulsación o el ritmo sugerido por el profesor:

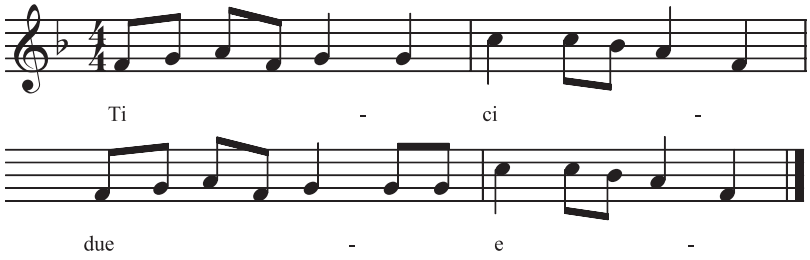
- Abrir y cerrar manos extendiendo y encogiendo los dedos.
- Juntar las dos manos extendiendo los dedos.
- Una mano con los dedos en punta que golpee en la palma de la otra mano.
- Repetir punta, palma, punta palma, etc.

Actividad 2. Entonación de canciones.

Continúa

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Continuación

Canción: Mi manita (popular infantil) CD, corte n.º 24

Coordinación estática o de equilibrio

Íntimamente relacionada con las anteriores, la coordinación estática o de equilibrio consiste en mantenerse de pie y evitar la caída en condiciones difíciles. Desde la educación rítmica, la coordinación estática se trabaja mediante el contraste entre movimiento e inhibición del movimiento y su relación con el sonido y el silencio.

Objetivo: mantener el equilibrio en situación de inmovilidad.

Actividad. *Juego de las estatuas.* Los niños se desplazan libremente por el aula al tiempo que suena la música. Al producirse el silencio, realizan una parada y deben estar unos momentos en inmovilidad, manteniendo el equilibrio hasta que se inicia nuevamente la música. Como variante, puede realizarse la parada en parejas y, cuando cesa la música, tienen que conservar el equilibrio, tomando conciencia de cómo cada uno ayuda al otro a mantener el equilibrio, qué partes del cuerpo se están trabajando, etc.

e. Conductas perceptivo-motrices

La **lateralidad** es un concepto complejo que tiene implicaciones tónicas, motrices, espaciales, perceptivas y grafomotoras, así como un gran peso en los aprendizajes de la lectura y la escritura. Básicamente, podemos definirla como la dominancia y uso de una mitad del cuerpo: derecha o izquierda. El concepto se forma al considerar un eje que atraviesa el cuerpo de arriba abajo, dividiéndolo en dos mitades iguales, derecha e izquierda, y suponer en torno a él una organización del propio espacio y del de los demás. Desde la educación rítmica se trabaja el eje medial y el movimiento del cuerpo hacia los dos lados del eje.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: experimentar los dos lados del eje corporal: derecho e izquierdo.

Actividad 1. Sentados en círculo, los alumnos pasan objetos hacia la derecha y hacia la izquierda, según las consignas del profesor, manteniendo el pulso de una canción conocida o de una grabación. Por ejemplo, cuando suene el triángulo, hacia la derecha, cuando suene el pandero, hacia la izquierda.

Actividad 2. Danza *Ena Bushi* (Japón) CD, corte n.º 25

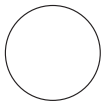
Posición inicial: corro mirando hacia el centro. Al ritmo del pulso de la música, los niños imitan los movimientos que realice su profesor: cavar la tierra a derecha y a izquierda; sembrar la semilla a derecha y a izquierda; regar a derecha y a izquierda; cargar el arroz en sacos en las manos a derecha y a izquierda; cerrar las manos en un gesto de oración y retroceder hasta la posición inicial.

Esta sucesión de movimientos se repetirá tantas veces como suene la música.

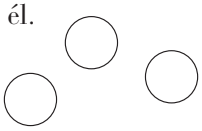
La noción **espacial** se elabora de lo próximo a lo lejano, de lo interior a lo exterior, en función siempre del desarrollo del sistema nervioso y de las experiencias vividas. El primer espacio percibido es el propio espacio, el ocupado por el cuerpo; el espacio pasa a ser luego explorado a través de la locomoción. La información sobre el espacio circundante es recogida a través de los sistemas sensoriales propioceptivos (del propio cuerpo), exterioceptivos (visuales, como forma y tamaño de los objetos) y tactilokinésicos (como la presión, desplazamiento, resistencia, tensión, tacto, temperatura, vibración y peso). Todas las actividades tienen relación con lo que denominamos el espacio total; en cambio, el espacio que nos rodea sin desplazarnos, los conceptos de alto, bajo, adelante y atrás pertenecen a lo que llamamos el espacio parcial.

Stokoe (1967: 57- 59) diferencia entre espacio total y espacio parcial. Define espacio total como «todos los diseños espaciales que surgen cuando una o más personas se desplazan en líneas curvas o rectas, con todas sus derivaciones y combinaciones». Lo conforman:

- Líneas curvas
- Círculos grandes: desplazamiento sobre la circunferencia, entrada hacia y retrocediendo desde el centro o eje.

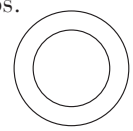


- Círculos pequeños: desplazamiento sobre la circunferencia, entrando hacia el centro y saliendo de él.

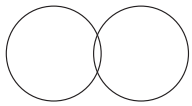


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

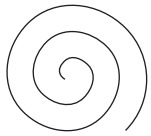
- Círculos concéntricos.



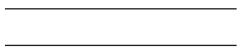
- Círculos que se interpenetran, figuras en ocho.



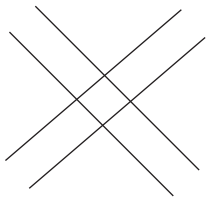
- Espirales, arcos, arabescos, serpentinas, festones, lazos.



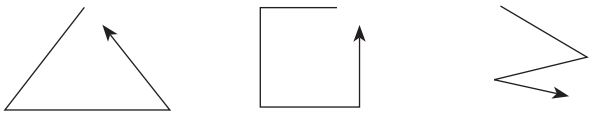
- Líneas rectas.



- Líneas paralelas, líneas que se penetran, líneas que se cruzan.



- Ziz zag, ángulos, triángulos, cuadrados.



Espacio parcial puede ser con o sin desplazamiento y se refiere básicamente a las nociones arriba-abajo, derecha-izquieda, dentro-fuera, delante-detrás.

El espacio es también un concepto musical. Indica Aronoff (1977: 34) que Varese, en una entrevista en 1966, incluye el espacio como un aspecto de la música, porque la producción del sonido implica una alteración o desplazamiento de la atmósfera. Para algunos compositores contemporáneos la música es considerada como el arte del espacio, ya que el espacio en que suena condiciona especialmente el sonido. Desde la educación musical podemos trabajar distintos aspectos de la educación rítmica y de la educación auditiva, al tiempo que se adquieren las nociones espaciales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Objetivo: responder ante estímulos sonoros con movimientos en el espacio.

Actividad 1. Al ritmo de la música, los niños se desplazan según las consignas que indica el profesor:

- moverse libremente por toda la sala,
- andar formando un corro,
- caminar por las esquinas de la clase,
- dirigirse hacia las puertas, hacia las ventanas, hacia la pizarra,
- agolparse en el centro del aula,
- correr o andar alrededor del centro,
- bailar pegados a las paredes,
- avanzar siempre en diagonal,
- desplazarse en fila,
- bailar y andar ocupando mucho espacio,
- bailar y andar ocupando muy poco espacio,
- al sonar sonidos agudos, se ponen de puntillas; cuando suena una melodía grave se agachan.

Actividad 2. El alumno dibuja con el brazo en el aire las diferentes alturas o las expresa en el papel según se escuchen sonidos agudos, medios o graves.

Actividad 3. Juego del tren: en filas de cuatro o cinco marchan por todo el espacio; al escuchar una orden preestablecida, el que ocupa el primer lugar pasa a ocupar el último.

Actividad 4. Diferentes agrupaciones en el espacio: en filas, en filas por parejas, en molinillos por parejas o por cuadrillas, en círculo, en círculos concéntricos, en estrellas, en cordones, etc.

La noción **temporal** se percibe ligada al espacio. Según Acountier (1979), el desarrollo de la noción temporal debe ir dirigida a los contrastes entre la rapidez y la lentitud, la sonoridad y el silencio. La música colabora en el desarrollo de la noción temporal, especialmente a través de la percepción de tiempos, de las sucesiones y secuencias, de las sincronías y las asincronías. Debe tenerse en cuenta que la percepción temporal es de orden cualitativo (percepción de un orden, una organización…) y cuantitativo (percepción del intervalo temporal de duración).

Evolutivamente, se desarrolla en tres niveles:

1. La adquisición de elementos básicos: velocidad, duración, continuidad, irreversibilidad.
2. Consciencia de ayer, hoy, mañana, tarde, simultaneidad.
3. Nivel simbólico.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La educación musical, en conjunción con la educación psicomotriz, puede colaborar en la prevención y terapia de diversos trastornos, ya que tanto la expresión corporal como la danza se realizan dentro de un tiempo y un espacio.

10.4. La danza en la educación rítmica

10.4.1. Aportaciones de la danza

A lo largo de este capítulo ha quedado suficientemente expuesto el lugar que ocupa el movimiento corporal en la educación general y, específicamente, en la educación musical. Presentamos a continuación algunas aportaciones de la danza a la Educación Infantil:

- Canaliza la actividad del niño y su necesidad constante de movimiento.
- Es un excelente instrumento de socialización e integración social.
- Contribuye a la educación para la salud, tanto física como psíquica, ya que es gratificante y motivadora.
- Aúna expresión y percepción musical (vocal, instrumental y corporal).
- Contribuye a la educación estética.
- Ayuda al desarrollo psicomotor.
- Puede cumplir una función terapéutica para los alumnos de educación especial. Es una fuente de cultura y permite conservar el legado artístico y folclórico.
- Favorece la audición activa y gozosa de los parámetros del sonido y los elementos de la música.
- Participa en el desarrollo del sistema madurativo, del sistema nervioso, de la coordinación general y de la coordinación práxica.

10.4.2. Metodología de la danza en Educación Infantil

En general, puede decirse que lo más importante no es el tipo de movimiento, es decir, la perfección en la danza; sino la forma en que se realiza el movimiento como medio de expresión musical y la correcta educación corporal. Las coreografías deben ser sencillas y relacionadas con el juego. Las técnicas para aprender una danza no son siempre las mismas, ya que dependen de varios factores tales como los aprendizajes previos de los niños, las características del paso y de las evoluciones en el espacio. En general, se puede decir que la metodología debe partir de la imitación, al tiempo que se escucha la música y se da un refuerzo verbal al movimiento.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Presentamos a continuación algunos consejos para presentar una danza a los alumnos de Educación Infantil.

1. Audición de la música: la música debe escucharse y sentirse.

2. Percepción temporal: la improvisación de ritmos y movimientos, asociar desplazamientos y pasos con frases musicales, acentos musicales y/o diferentes ritmos: binario (marcha, polka), ternario (vals), cuaternario (tango).

3. Percepción espacial: el uso del espacio, tanto total como parcial, estará implícito en estas danzas. En este punto realizan el aprendizaje progresivo de los pasos apropiados para la danza. Es útil emplear la imitación simultánea y la imitación por eco, para que se den los procesos de atención y memorización.

Entre los diversos criterios metodológicos destacamos:

- Priorizar la audición de la música, descubriendo sus características rítmicas, su fraseo melódico y sus formas.
- Favorecer la improvisación corporal (ejercicios de preguntas y respuestas corporales, cadena de movimientos en la que cada niño aporta un movimiento, creación de la coreografía por parte de los alumnos).
- Evitar las repeticiones forzosas.
- Encadenar los distintos pasos de la coreografía progresivamente.
- Cuidar especialmente las posturas de la columna, cabeza, brazos, piernas (rodillas y tobillos).

Por último, es importante señalar que el factor más significativo es la figura del profesor. De la personalidad de un profesor destaca Joyce (1987) el entusiasmo, la actitud amistosa, la atención e interés, la perspicacia, la habilidad para facilitar un paso, la variedad, el humor, la buena selección de los movimientos, la buena música y la capacidad de elogio. En el libro titulado *Danza para niños*, Joyce (1987) expone un método de trabajo en el que relaciona los movimientos de la danza con otros que despiertan el juego simbólico. Por ejemplo: para la exploración de las posturas de la espalda, se pide a los niños que adopten la postura de *Lomo de gato y Lomo de perro*; el estiramiento de la espalda se trabajará con *El crecimiento del árbol.*

10.4.3. Selección del repertorio de danzas

La elección del repertorio de danzas en Educación Infantil debe atender a criterios pedagógicos y musicales. Deben considerarse músicas de variados estilos (populares españolas, del mundo, de actualidad, de salón, etc.), siempre que respondan a los criterios de calidad y permitan el trabajo conjunto con otras actividades de la expresión musical.

La aplicación de las danzas populares españolas al aula de Educación Infantil es difícil, debido a la complejidad de los pasos y a la circunstancia de que casi

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

todas las danzas sean en parejas y no grupales. No obstante, sí son adecuadas numerosas canciones con gestos y canciones de corro de cancionero infantil y tradicional. En general, las danzas que más se bailan en las escuelas infantiles son aquellas que provienen de las denominadas danzas del mundo. La mayoría de las coreografías tradicionales de otros países que se ejecutan en las escuelas suelen ser adaptaciones de las autóctonas, más complejas y de mayor dificultad.

Por último, las músicas de los bailes de salón y/o de la música comercial de calidad son susceptibles de ser utilizadas para la creación de coreografías por parte del docente e, incluso, de los propios alumnos.

Danza *Los siete saltos*[6] (popular de Dinamarca) CD, corte n.º 26

«**Posición inicial:** en círculo, cogidos de las manos mirando al centro.

Pasos: marcha y trote.

Forma: A B A B A B A B A B A B

A. Los niños recorren ocho pulsaciones de trote hacia la derecha, cambian de dirección y danzan ocho pulsaciones de trote hacia la izquierda.

B. En cada estrofa, tras escuchar la señal aguda, se añade un nuevo gesto cada vez: levantar la rodilla derecha, levantar la izquierda, arrodillarse sobre la rodilla derecha, arrodillarse sobre la rodilla izquierda, apoyar el codo derecho en el suelo, apoyar el codo izquierdo en el suelo, tocar el suelo con la frente».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[6] Pascual, P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil. 4 años*, p. 12. Madrid: Pearson Educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 11

La educación vocal y el canto

Contenidos

11.1. Incidencia de la educación vocal en la educación musical

11.1.1. La canción y la educación vocal en la Educación Infantil

a. La canción como medio de expresión

b. Canción y expresión verbal

c. Canción y formación integral

d. Canción y educación emocional

e. El canto, globalizador de las otras áreas de la educación musical

11.1.2. La voz como instrumento musical

a. La voz es el primer instrumento

b. Técnica vocal. El aparato vocal

11.1.3. Evolución de la voz

11.2. Desarrollo de la educación vocal en la Educación Infantil

11.2.1. Programación del canto coral en infantil

a. El canto coral
b. Problemas que pueden plantearse en el canto
11.2.2. Criterios de selección del repertorio
a. Criterios específicamente musicales
b. Criterios psicopedagógicos
11.3. Metodología y recursos didácticos del canto
11.3.1. Técnica vocal
11.3.2. La imitación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las áreas de la Educación Infantil son tres: educación auditiva, educación rítmica y educación vocal. En los capítulos anteriores se han analizado las dos primeras áreas; éste se dedica a la educación vocal, denominada también educación melódico-vocal. Se presentan aquí los efectos positivos de la educación de la voz y el canto en la formación integral del individuo y su trascendental importancia dentro de la educación musical escolar. El área de educación vocal no es sólo aprender canciones, el marco de sus competencias es más amplio: el descubrimiento de las posibilidades de la voz, el desarrollo de las cualidades vocales y los hábitos de educación vocal —respiración, articulación, emisión, etc.—, y sobre todo el disfrute con el canto en grupo, a partir de un repertorio de canciones infantiles de escasa dificultad rítmica y con un lenguaje claro y ameno. Los niños de Educación Infantil deben tener la oportunidad de cantar juntos, aprender a cantar con claridad y oír una amplia variedad de canciones infantiles. La actividad de hacer música en grupo cantando será sin duda una actividad sumamente gratificante y tendrá enormes consecuencias educativas no sólo desde el punto de vista cognitivo (atención, memoria), sino que también influirá positivamente en el desarrollo del lenguaje, psicológico y social.

11.1. Incidencia de la educación vocal en la educación musical

11.1.1. La canción y la educación vocal en la Educación Infantil

En este punto señalamos algunos argumentos que corroboran que cantar es una actividad muy positiva a lo largo de la escolaridad y, especialmente, en la Educación Infantil.

a. La canción como medio de expresión

La canción es una composición poética de carácter popular o culta escrita para ser cantada. Música y texto han ido unidos siempre a lo largo de la historia. El canto es un medio idóneo para la expresión musical y personal, lo que viene a ratificar que todos los niños deben cantar, no sólo los dotados, sino que el canto favorece especialmente a los de «mal oído». La canción es un instrumento de comunicación, porque existen grandes conexiones entre la canción y la expresión: cantar supone un acto afectivo y de expresión de estados de ánimo (alegre, triste, jocoso, etc.), que tiene implicaciones grupales, lúdicas y afectivas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b. Canción y expresión verbal

Cantar es continuación del hablar; existe una relación muy estrecha entre canción y texto, que se aprecia muy claramente en las canciones folklóricas, que son un acto de comunicación literaria anónima, tradicional y colectiva. A través de la palabra la canción es, además, un acto comunicativo, porque a lo largo de la historia se han inventado coplas, estribillos, canciones, adivinanzas, trabalenguas, juegos de suerte con los que la comunidad expresa ideas, sentimientos, acontecimientos, etc. Así, encontramos frecuentemente varias letras para la misma melodía y/o varias melodías para la misma letra.

A lo largo de la Educación Infantil, los alumnos muestran mucho interés por el texto de las canciones antes que por aspectos musicales. El canto favorece el desarrollo del lenguaje en su faceta comprensiva y expresiva, enriquece su vocabulario y cumple una importante función diagnóstica y terapéutica de dificultades en el desarrollo del lenguaje. El niño aprende mejor a leer cuando canta y se mueve al compás de las palabras que encuentra y cuando su cuerpo ya ha interiorizado las formas y los sonidos de las letras.

c. Canción y formación integral

El desarrollo de la educación vocal favorece el desarrollo global de distintas capacidades que conforman la educación integral de los alumnos. Según Calvo y Bernal (2000), por medio de la canción educamos el oído, la voz y el ritmo, a través de aspectos tales como la relajación, la respiración o la memoria.

La canción es un excelente medio para motivar a los alumnos hacia nuevos aprendizajes.

Cualquier actividad puede y debe ser realizada a través de la práctica de canciones adecuadas: lateralidad, esquema corporal, percepción espacio-temporal, experiencias relacionadas con la audición, actividades de preescritura.

Específicamente desarrolla los aspectos de la educación para la salud, porque trabaja las habilidades de educación vocal: respiración, articulación, emisión y colocación o impostación de la voz; además el canto exige la adopción de una adecuada postura corporal. Desde el punto de vista artístico, contribuye al desarrollo del gusto y la sensibilidad estética.

Por otro lado, la voz hablada tiene un importante valor educativo, ya que es el medio más relevante en la comunicación interpersonal. Le Huche y Allai (1993: 3) señalan diferencias en la voz según su aspecto expresivo (voz suplicante, humilde, decidida, insinuante, enfática, afectada, conmovedora, etc.), las circunstancias en que se produce la voz (voz de hablar en público, voz al aire libre, voz en la calle, voz de vendedor ambulante, etc.) o según la intencionalidad (voz proyectada o que se dirige a alguien, que ordena, que interroga, voz no proyectada o voz que cuenta un hecho, comparte impresiones, habla con

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

un vecino en el ascensor, y la voz de apremio o de insistencia). Existen además distintos actos que utilizan la voz como soporte: la risa, el llanto, el suspiro, el gemido, el carraspeo, la tos, el estornudo, el bostezo y el hipo.

A lo largo de la Educación Infantil, los niños deberán tener ocasión de experimentar distintas manifestaciones de la voz en diferentes situaciones lúdicas y dramáticas.

d. Canción y educación emocional

El canto es una actividad gratificante que contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional: implica a la totalidad de la persona, genera satisfacción, autoestima y pone en marcha los mecanismos de la motivación, el autocontrol y las relaciones sociales. Es un importante medio de socialización e integración grupal. Por ejemplo, en la educación desarrolla la capacidad de hacer turnos y autorregula cuándo hablar y cuándo escuchar (Goleman, 2000: 201). Emocionalmente, el cantar juntos produce una profunda sensación de armonía y de unión que el niño va a aprender a manifestar cuando se relacione con sus compañeros, profesores y otros adultos.

e. El canto, globalizador de las otras áreas de la educación musical

En otros capítulos de este volumen, se puso en evidencia la íntima relación entre las tres áreas de la educación musical en la Educación Infantil. En este capítulo abordamos esta conexión entre las áreas desde el punto de vista de la educación vocal. Así, el canto es el que mejor sintetiza los elementos musicales, ya que en él se encuentran todos los elementos de la expresión musical (ritmo, melodía, forma, articulación, carácter), sin necesidad de manejar el lenguaje musical; además favorece la audición interna de la propia voz (Ferrer, 2001). Según Calvo y Bernal (2000), la canción infantil constituye una de las bases sobre las que apoyarnos, pues en ella están todos los elementos de la música: el ritmo, la melodía, la armonía y la forma. El canto trabaja también, entre otras, las siguientes capacidades desde el proceso educativo musical:

- Captación rítmica (pulso, acento, duraciones).
- Captación melódica (alturas, melodías…).
- Captación de las cualidades del sonido.
- Captación de la estructura o forma de la música.
- Interiorización y memorización rítmica y melódica.
- Expresión de matices de intensidad.
- Expresión por el movimiento.
- Improvisación creativa (rítmica, melódica, armónica…).
- Conocimiento de su propia voz al hablar y al cantar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Práctica de grafías convencionales y no convencionales.
- Interpretación de instrumentos sencillos.
- Familiarización con el conocimiento de la música (popular, clásica, moderna).

La Educación Infantil debe tratar la voz como un primer instrumento musical de carácter prioritario. La importancia de la educación vocal en la Educación Infantil radica en que el canto aúna las funciones motora y verbal, controla el aparato respiratorio, favorece asimismo la educación afectiva, como portadora de valores, y entronca con otras materias escolares. Cantar conlleva, por último, una educación rítmica, vocal y auditiva que será el punto de partida para actividades musicales posteriores. Especialmente en la Educación Infantil, el canto y la canción son el mejor medio para iniciar la educación musical, ya que facilita trabajar al mismo tiempo el ritmo, la melodía y la armonía.

11.1.2. La voz como instrumento musical

a. La voz es el primer instrumento

La voz es un excelente instrumento que llevamos incorporado a nuestro cuerpo y del que disponemos al nacer. En el capítulo n.º 5 se expuso largamente cómo los primeros contactos del bebé con la madre son a través de la voz y las primeras audiciones del bebé son la voz de ella, antes incluso del nacimiento. En las primeras etapas de la vida se configura la impronta vocal, un proceso biológico en el cual la voz nos diferencia a los unos de los otros como las huellas digitales, ya que es única en timbre, entonación y ritmo.

La impronta vocal nos permite distinguir a las personas, identificar a los miembros de nuestra tribu, localizar a los familiares y distinguir a los amigos de los desconocidos de un modo eficiente. Para dar al niño su impronta vocal, los padres realizan los «parentese» (Campbell, 2000) o «baby talk» (Lacárcel, 1995): modo de hablar de los padres al bebé. Es un estilo de conversación en el que el habla se pone en música, con sonidos de alta frecuencia, variaciones de altura, sonsenete, ritmo, expresividad extrema y sonidos vocálicos ligados, todo acompañado por expresiones faciales exageradas.

La voz —ese medio básico y primitivo de emitir sonidos y, a la vez, el medio más complejo de comunicación— es también el primer instrumento musical en la historia de la música. El hombre primitivo, expuesto a las inclemencias de los elementos, cantaba para combatir el peligro y alabar a los dioses; pero también movido por la fascinación que producían los sonidos de su alrededor y por el deseo de emularlos.

Este instrumento natural posee además la cualidad de producir palabras y amalgamarlas con los sonidos musicales, por eso el hombre primitivo, al formar un grupo y establecer relaciones con los demás, transformó el canto en habla, en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

un conjunto de símbolos verbales para expresar las necesidades. Después surgió la poesía y los primeros cantos ceremoniales que pretendían propiciar el favor de las divinidades. Prácticamente, hasta el siglo XV la historia de la música fue sobre todo vocal.

Sin embargo, en el mundo moderno el canto no es una actividad predominantemente, sino que estamos más acostumbrados a escuchar y no a cantar, y muchos adultos manifiestan su incapacidad para cantar. ¿Son necesarias unas aptitudes específicas para el canto? En opinión de Hemsy de Gainza (1977: 4), no es necesario, igual que no son precisas unas condiciones especiales para hablar o caminar. El éxito de la educación vocal depende de que ésta se inicie pronto, con una enseñanza correcta y con unas condiciones adecuadas en el ambiente social y familiar. Si no se enseña a cantar o no se canta en la Educación Infantil, difícilmente se hará en la vida adulta.

La voz, como instrumento musical, exige de una técnica interpretativa. Una voz no será nunca hermosa sin un desarrollo y trabajo vocales. Los niños deben aprender no sólo canciones, sino cómo cantar; es decir, la técnica vocal que les permita desarrollar su voz y evitar afonías, ronqueras.

b. Técnica vocal. El aparato vocal

La voz se produce a través del aparato vocal. Existe una voz hablada y una voz cantada que se generan en el mismo órgano fonatorio, pero cuyas diferencias son evidentes, ya que la voz cantada es utilizada como un instrumento musical. Para que el profesor de Educación Infantil comprenda la técnica de la voz hablada y, especialmente la cantada, se hace imprescindible un conocimiento previo de la anatomía y fisiología de este aparato, tan sumamente complejo. A continuación, analizaremos las características de la voz como instrumento musical, los órganos del cuerpo humano que la producen y el mecanismo que la origina.

El aparato vocal se divide en tres partes bien diferenciadas:

1. El aparato respiratorio o elemento vibrador, donde se almacena y circula el aire.

2. El aparato fonador o elemento vibrador, en el que el aire se transforma en sonido al pasar por las cuerdas vocales.

3. El aparato resonador o elemento amplificador, donde el aire trasformado en sonido se expande y adquiere calidad y amplitud.

El mecanismo de la voz actúa de la siguiente forma: el aire que se toma en la inspiración o inhalación por la nariz es transformado en sonido en la laringe. En la espiración o exhalación, las cuerdas vocales se tensan, se acercan suficientemente entre sí y vibran al paso del aire. Este aire, transformado en sonido, adquiere su amplitud y su calidad en los resonadores para ser, posteriormente, expulsado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La respiración

Existen dos **modalidades de respiración:** *vital o propia* de la respiración inconsciente y mecanizada, y la respiración *aplicada*, que se usa con una determinada finalidad, por ejemplo, la producción de sonidos en un instrumento de viento y en la voz. No todo el mundo sabe emplear, correctamente y al máximo de sus posibilidades, el mecanismo de la respiración; sin embargo, es el primer aspecto de la voz, puesto que para hablar y cantar es imprescindible saber controlarla.

El aparato respiratorio es imprescindible en toda técnica vocal, ya que almacena y hace circular el aire. Está formado por la nariz, la boca, la tráquea, los pulmones y el diafragma. El aire se inspira por la nariz o por la boca, pasa por la tráquea y llega a los pulmones, masas esponjosas y extensibles, contenidas en la caja torácica. En la inspiración, al hincharse los pulmones, se dilata la caja torácica, las costillas se separan y el diafragma desciende para dejar sitio a los pulmones.

Tiempos de la respiración

El proceso de la respiración consta de dos tiempos:

- Inspiración o inhalación: los pulmones se llenan de aire tomado por la nariz.
- Espiración o exhalación: el aire es expulsado al tiempo que las cuerdas vocales tienden a acercarse entre sí lo suficiente para vibrar cuando pasa el aire. Este aire, transformado en sonido, adquiere en los resonadores toda su amplitud antes de ser expulsado.

Tipos de respiración

Podemos diferenciar tres tipos distintos de respiración:

- *Superior:* se utiliza sólo la parte superior de los pulmones, el esternón y las costillas. Al ser estructuras de escasa flexibilidad, no es muy adecuada, no facilita la emisión e incluso puede generar problemas pulmonares y cardiacos. Para comprobarla, inspiramos por la nariz y llevamos el aire a la parte del pecho sin subir los hombros; lo expulsamos lentamente entonando un sonido medio.
- *Abdominal o diafragmática*: inspiramos por la nariz y llenamos la parte inferior de los pulmones y los músculos del diafragma. Expulsamos el aire lentamente entonando un sonido de altura media.

Objetivo: respirar ejercitando la movilidad y flexibilidad de la musculatura.

Actividad. Los niños realizan diversas experiencias de respiración abdominal en las que simulan ser distintos personajes.

- «El perro»: jadeos, aspirando y soplando cada vez más rápidamente, como un perro cansado.
- «La locomotora»: un tren que acelera.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• *Completa o costo-diafragmática*: combinación de las anteriores y la más adecuada para el canto. Inspiramos por la nariz y llevamos el aire hasta la parte baja de los pulmones, con sensación de empujar hacia el vientre, llenando después el vientre de aire. A continuación, expulsamos el aire lentamente entonando a la vez un sonido grave.

Proponemos a continuación otros ejercicios para trabajar la respiración en el aula de Educación Infantil.

Objetivo: practicar la respiración, tomar conciencia de los órganos que intervienen en la respiración, sus tiempos y tipos.

Actividad. Se presentan aquí una serie de ejercicios de respiración. Debe siempre adoptarse una posición relajada y cómoda, las piernas ligeramente abiertas a la altura de los hombros y el peso repartido sobre las dos piernas; los brazos relajados, nunca cruzados. La posición puede ser sentados, tumbados o de pie, pero siempre con el cuerpo erguido y los brazos relajados.

- *El viaje del aire por nuestro cuerpo.* Inspiramos por la nariz con suavidad y lentamente, al tiempo que nos concentramos en el recorrido que hace el aire: entrando por la nariz, pasando por la faringe, tráquea y pulmones hasta llegar al diafragma. Espiramos después de la misma forma que realizamos la inspiración.
- *El flotador.* Se cruzan los brazos con las manos sobre los hombros e intentando no llenar el pecho, sino llevar el aire sólo al abdomen (como si éste fuese un flotador).
- *La rueda pinchada.* En parejas, para comprobar que el compañero lleva el aire al abdomen, colocaremos las manos sobre las costillas flotantes, haciendo cierta fuerza mientras el otro suelta el aire (en un sonido similar a «chss…») y mantiene los músculos rígidos.
- *La escalada.* De pie, con las piernas separadas, realizamos ejercicios de respiración de la siguiente forma: inspiramos abriendo los brazos hasta la altura de los hombros y aguantamos el aire. Seguimos inspirando, hasta que los brazos llegan arriba; entonces, estiramos primero un brazo, como si fuéramos a tocar el techo, y después el otro. Luego, bajamos los brazos lentamente, expulsando el aire.
- *El espejo.* Espirar simulando empañar un espejo imaginario o con un espejo real.
- *Tiras de papel.* Espirar sobre tiras de papel pinocho o de seda de medidas 2 x 20, que se sujetan con dos dedos por un extremo y que, colocadas a la altura de la boca, provocan su movimiento con la presión del soplo.
- *La moto que arranca.* Para endurecer los músculos del abdomen y hacer un buen ejercicio de respiración, realizamos golpes de «brum…», poco a poco, de dentro hacia fuera, al tiempo que acompañamos la expulsión con una pisada fuerte y giramos la muñeca con el puño cerrado simulando manipular el manillar de una moto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La fonación

En el aparato fonador, la laringe transforma el sonido al pasar éste por las cuerdas vocales, que en realidad no son cuerdas, sino ligamentos fijados a la

laringe a lo largo del borde externo, por lo que se denominan científicamente repliegues vocales. La glotis, el espacio comprendido entre los dos bordes libres de los ligamentos, se abre en la inspiración y se cierra para la fonación.

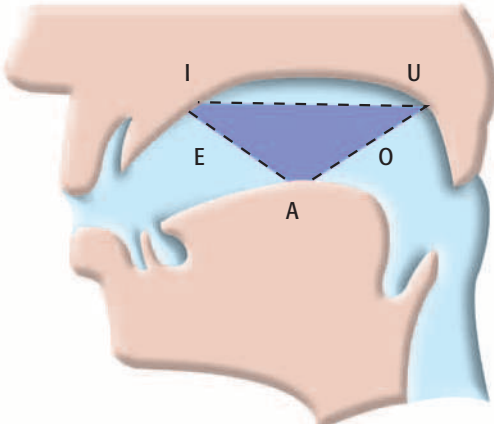
La laringe realiza dos movimientos voluntarios: bostezar (descendiéndo y abriéndose) y deglutir (ascendiendo y cerrándose al tiempo que la epiglotis). Para cantar, la laringe desciende y se abre ligeramente, los repliegues o cuerdas vibran al paso de la corriente del aire y se abren y cierran, ocasionando el sonido (Ferrer, 2001: 65).

La impostación

La función del aparato resonador es la de la amplificación. El sonido producido por las cuerdas vocales en la laringe es muy suave y sin calidad, por lo que necesita pasar por la acción de los resonadores. Se llaman resonadores a las cavidades que el sonido laríngeo cruza antes de llegar al aire libre: faringe, cavidad bucal y, en algunos sonidos, nasofaringe, fosas nasales y senos craneales[1]. El mecanismo es similar al de la caja de resonancia de un instrumento de cuerda. La calidad de la producción sonora depende más de la calidad de los resonadores que de las cuerdas vocales: lo mismo sucede en la articulación de las palabras, donde la boca desempeña un papel primordial.

Según Ferrer (2001), en la voz cantada, las vocales van movilizando la musculatura de la boca hasta que ésta adopte unas posiciones que formen la arquitectura bucal.

vo-
cálico por
fonemas de posición extr



[1] Guy Cornout (1983) indica que la caja de resonancia, la tráquea y los senos craneales no pueden considerarse resonadores, pero afirma que el cantante percibe una impresión de resonancia a todos los niveles.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ferrer aconseja realizar vocalizaciones en este orden de sucesión de vocales: *uieaou*, procurando que se conserve para todas ellas el mismo color vocal. La interpretación de las vocales en la voz cantada debe ser la siguiente:

U	Poca abertura de la boca y forma redondeada; los labios se ponen hacia delante, un poco separados de los dientes; la mandíbula se cae un poco, la lengua retrocede y forma la estrechez al fondo del paladar.
O	Se abren más los labios y se coloca un sonido sonoro, lleno y bien redondo, de forma que no se confunda con la *U*.
A	Se abre la boca un poco más que para la *O* con una abertura de arriba abajo y en forma ojival, de modo que se puedan introducir con facilidad dos dedos, uno encima del otro. La mandíbula debe bajar mucho, así como quedar escondidos los dientes inferiores y descubiertos los incisivos superiores al tiempo que el velo del paladar se levanta.
E	La boca se abre, de forma que entre los dientes pueda pasar la lengua; los labios quedarán un poco separados y la punta de la lengua tocará los incisivos inferiores.
I	La boca se estrecha; la lengua forma con el paladar la estrechez y su punta oprime los incisivos inferiores; los dientes se hallan muy cerca, los incisivos y labios superiores adoptan la posición de sonreír y el velo del paladar está levantado.

En general, debe considerarse en una correcta impostación lo siguiente:

- Los músculos faciales han de estar relajados y la laringe desciende.
- La boca debe ahuecarse, los labios se colocan en forma de óvalo y la lengua debe situarse plana y tocando los dientes inferiores.
- La ampliación de la voz debe realizarse hacia adelante, no en la garganta, y sentirse en los pómulos, la frente y la boca.
- La resonancia se logrará al dar un impulso a la voz levantándola mediante el empleo del diafragma.

Los niños de Educación Infantil deben realizar vocalizaciones, con un planteamiento lúdico e integrado en actividades de canto en las que jueguen con las posibilidades de la voz. Al realizar las vocalizaciones, percibirán las diferentes formas de producir sonido con los labios, dientes, lengua, la respiración, así como la producción de timbres diferentes con la voz (boca cerrada, abierta, cantar con la nariz tapada, etc.).

11.1.3. Evolución de la voz

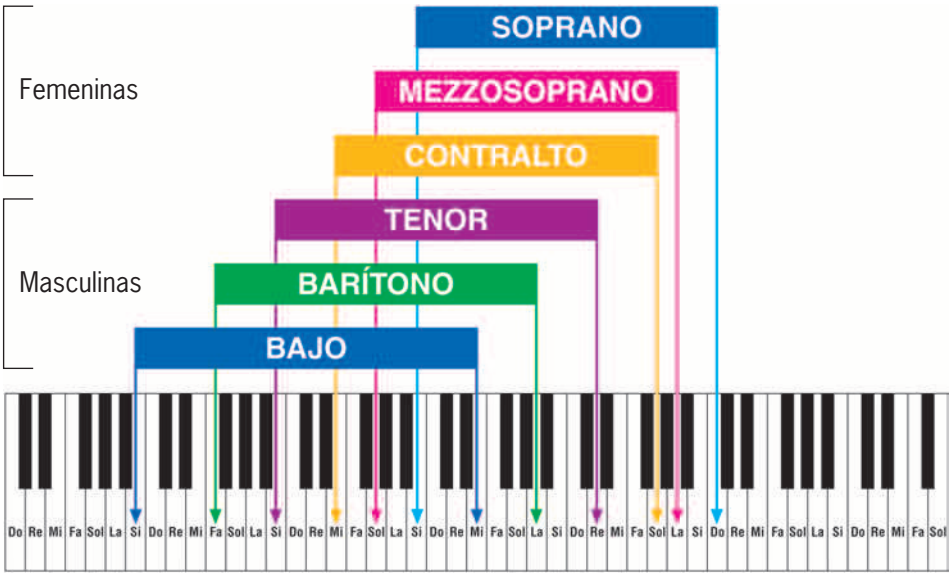
Todos nacemos con una disposición natural para desarrollar el lenguaje y el canto; todos los niños con audición normal pueden hablar y cantar correcta-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mente. El maestro debe desarrollar sus facultades y también el gusto y la sensibilidad por esta actividad, de manera que la voz pueda evolucionar como medio de comunicación y de expresión musicales.

En los primeros años, a través de la voz se viven los hechos musicales antes de tener conciencia de ellos. El canto despierta en el niño las cualidades musicales, a la vez que toma contacto con la melodía y el ritmo y desarrolla la audición interior, base de toda musicalidad. Cuando el niño juega con su voz, manipula numerosos parámetros musicales, aprende a utilizar su aparato respiratorio, ayuda a la fonación y afinación sonora; cantando descubrirá las diferentes posibilidades: el control del aliento, la respiración, aprenderá a respirar, sentirá la resonancia y la emisión en la cavidad buconasal. En los primeros años, el texto de las canciones no tiene interés, el niño no comprende el significado de las palabras; es la sonoridad de las palabras y las frases que sirven de soporte al ritmo y a la melodía lo que hacen de ella una actividad atrayente y un ejercicio muy poderoso para el desarrollo lingüístico-musical.

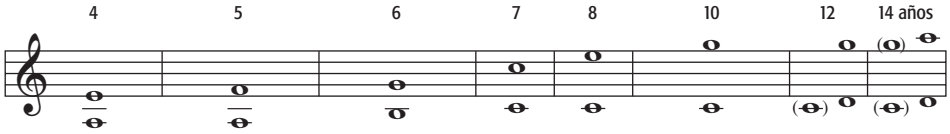
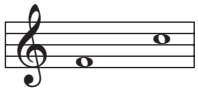
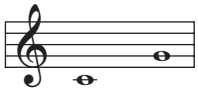
Las voces humanas se clasifican en voz femenina, infantil y masculina. En función de su tesitura[2] o extensión, las voces adultas pueden diferenciarse a su vez en seis tipos básicos, tres masculinas (tenor, barítono y bajo) y tres femeninas (soprano, mezzosoprano y contralto). La mayoría de las voces que no han recibido una educación vocal se encuentran en el término medio.

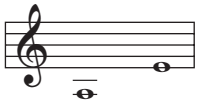

Femeninas
Masculinas
SOPRANO
MEZZOSOPRANO
CONTRALTO
TENOR
BARÍTONO
BAJO
Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol La Si Do Re Mi Fa Sol

[2] La tesitura es la parte de la escala sonora propia de un instrumento o una voz. Se indica por la notas que comprende.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La voz de mujer y la infantil se sitúan en el registro de una octava más aguda con respecto a la del hombre. Las voces de los niños se denominan voces blancas, no tienen el timbre definido como las voces de los adultos; pero sí tesitura, porque podemos diferenciar voces más graves y voces más agudas —contralto, mezzosoprano, soprano— a lo largo de la escolaridad. La extensión de la voz infantil es muy variable y no pueden establecerse límites fijos según la edad. No todos los estudiosos del tema coinciden, porque depende, en gran medida, de los grupos con los que se trabaje, de la naturaleza individual y de las experiencias previas de esos niños. Está comprobado que la educación vocal amplía el registro de la voz y que, cuanto más se haya cantado, más agudo puede llegarse a cantar.

Maurice Chevais (1966) describe así el aumento progresivo de las voces infantiles:

Voces agudas o sopranos:

Voces medias o mezzosopranos:

Voces graves o contraltos:



Como consecuencia de los cambios hormonales de la pubertad y la adolescencia, se produce la muda de la voz; proceso en el que las cuerdas vocales se alargan en la laringe de forma muy rápida, por lo que se producen alteraciones en la emisión y la propia recepción del sonido que emiten. Se hace especialmente evidente en los chicos, que suelen emitir «gallos», porque no encuentran el nuevo sonido de su voz.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.2. Desarrollo de la educación vocal en la Educación Infantil

11.2.1. Programación del canto coral en Educación Infantil

a. El canto coral

El canto coral en la Educación Infantil no consiste en la formación de un coro escolar, sino en la práctica habitual del canto colectivo. Está demostrado que el canto coral produce una gran satisfacción personal, que se convierte no sólo en una excelente experiencia musical, sino también en un importante factor de integración social.

A los distintos interrogantes didácticos que nos plantea el canto coral (para quién, cuándo, cómo, qué, etc.), Aronoff responde que todos los niños necesitan un repertorio de cantos y composiciones instrumentales o improvisaciones que utilicen distintas calidades del sonido, alturas, intensidades y duraciones. Necesitan muchas oportunidades para experimentar con estos fenómenos en las más distintas formas. «La experiencia ha demostrado que, cuanto más relacionadas estén sus experiencias físicas con los sonidos de las canciones y de las obras instrumentales que canta y oye, tanto mayor será probablemente el éxito que tenga para organizarlas en conceptos» (Aronoff, 1974: 30).

En la programación del área de la educación vocal, debemos considerar lo siguiente:

1. *Para quién:* en la educación vocal deben participar todos los niños como parte de su formación musical, especialmente los peor dotados para el canto y los niños con necesidades educativas especiales.

2. *Para qué:* los objetivos generales de la educación vocal son explorar las posibilidades de la voz, desarrollar las habilidades de educación vocal, adquirir un repertorio de canciones infantiles y disfrutar con la práctica del canto.

3. *Qué:* la educación vocal de la Educación Infantil incluirá una variedad de experiencias vocales en las que predominará un repertorio de canciones al unísono[3], cuidadosamente seleccionado según criterios musicales y psicopedagógicos.

4. *Cuándo:* el canto debe iniciarse en el primer Ciclo de Educación Infantil, primero en el ámbito familiar y posteriormente en el escolar. El desarrollo evolutivo de la voz es paralelo al del resto del cuerpo, pero es de especial relevancia no sólo desde el punto de vista musical, sino también para el desarrollo del lenguaje; ya que, en las primeras etapas, el niño pasa por el gorgojeo, el grito, los balbuceos; la

[3] Unísono: en el mismo tono, a una sola voz.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

palabra aparece a través de la imitación, por la cual el niño reproduce lo que oye. En la etapa de la Educación Infantil (0 a 6 años), la interpretación de canciones infantiles debe ser el comienzo de la educación musical. Por otro lado, el canto debe ser una práctica habitual y regular en el aula de Educación Infantil.

5. *Cómo:* el canto debe ser preferentemente «a capella» o sin acompañamiento instrumental, para que sea más fácil la audición interior, el sentido rítmico y la afinación justa. También puede realizarse con un acompañamiento instrumental sencillo, con un instrumento polifónico (guitarra, piano) o una base musical grabada, siempre y cuando el volumen no sobrepase a las voces.

La metodología de la Educación Infantil debe basarse en el juego, por lo que las actividades de educación vocal tendrán un marcado componente lúdico.

b. Problemas que pueden plantearse en el canto

Son muchos los problemas con los que puede enfrentarse el niño en la actividad del canto. La calidad de la emisión depende fundamentalmente de sus propias facultades, de la cantidad y calidad de las actividades de canto que ha vivido en su corta vida, de las peculiaridades del grupo y del modelo del profesor. Ante los distintos problemas que puede plantear el canto, el docente debe analizar las causas específicas y ayudar al alumno en el aspecto que falle: puede que la canción esté demasiado aguda para él, puede que no la escuche bien, es posible que no haya aprendido correctamente el ritmo. Especialmente en la Educación Infantil, deben respetarse los ritmos de aprendizaje de cada niño y su propia maduración, por lo que se evitará ridiculizar o regañar públicamente. Es necesario darle oportunidades para estimular la audición y la producción vocal de sonidos. Por ejemplo, propone Aronoff (1974: 60) imitar los sonidos del medio ambiente acentuando los puntos extremos del registro, expresar distintas voces de personajes con diferentes efectos dramáticos, contrastar el lenguaje hablado y el canto con experiencias en que participen los niños, inventar efectos sonoros para acompañar las actividades de juego y trabajo (balanceos, aserrar, martillear), encontrar una acción física para subrayar un esquema melódico. A continuación se describen los problemas más comunes, agrupados según sus causas, seguidos de algunas orientaciones para solventarlos.

- Respecto a la forma de emisión, uno de los problemas más frecuentes en la actualidad son las ronqueras y afonías, debidas a que los niños cantan muy alto y chillan frecuentemente al comunicarse entre sí. Los modelos familiares y escolares ejercen una importante influencia en las ronqueras. Es prioritario enseñar a hablar y a cantar empleando una correcta técnica vocal, en la que primen los ejercicios de respiración, articulación y vocalización de los sonidos, de manera que no se fuerce la voz.

- Respecto a la posición corporal, una mala postura corporal con el cuerpo ligeramente inclinado, el vientre hacia adelante o un cuerpo excesivamente tenso no permite la correcta respiración y emisión de los sonidos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

• Respecto al ritmo, las dificultades más frecuentes son la falta de sincronización con el cuerpo, no respetar el pulso del grupo, acelerar y confundir intensidad con velocidad. No responder con movimientos rítmicos a la música y no mostrar alegría al cantar podría ser síntoma de problemas más serios.

• Respecto a la afinación, los problemas más frecuentes se manifiestan con distintas modalidades:

– Incapacidad para repetir el tono y/o entonación de tonos monótonos.

– Ligeras desviaciones del sonido, que se tiende a entonar de forma momentánea o persistente.

– Inseguridad y negativa a cantar por vergüenza o miedo a ser recriminados.

– Niños desentonados o aquellos que son incapaces de reproducir una melodía sencilla o repetir sonidos dados aisladamente.

– El portamento o paso de una nota a otra emitiendo los sonidos intermedios.

– La voz agravada de niños que aún esforzándose por cantar sonidos agudos siempre emiten sonidos graves, por una falta de concordancia entre audición y emisión.

Las causas de las dificultades de afinación son diversas: defecto en la audición, falta de práctica o memoria poco desarrollada; también cantar en una región inadecuada, es decir, pedir a los niños que entonen más agudo o más grave que sus capacidades. El desarrollo de técnicas de audición interior puede ser de gran ayuda para mejorar la afinación, y a la inversa, la práctica del canto mejora la audición interior. Las investigaciones de Barceló (1988: 16) demuestran que «el canto y los métodos y técnicas para mejorarlo, no sólo influyen en la producción vocal, sino en la propia recepción auditiva, ya sea como parte del sistema de *feed-back* o como análisis acústico del material emitido». También la falta de afinación puede deberse a problemas emocionales, a falta de motivación por la actividad y a dificultades en las relaciones con el profesor. No obstante, generalmente son muy raras las personas que no llegan a cantar afinadamente cuando se practica el canto con regularidad.

En conclusión, el profesor debe conocer la voz de sus alumnos y no admitir nunca que entonen en un registro más agudo o más grave de lo que su tesitura les permita. El resultado pueden ser voces roncas, que parecen hablar más que cantar, debido a la irritación de las cuerdas vocales y a la inflamación del aparato respiratorio. La solución está en realizar adecuados ejercicios de respiración, impostación y afinación, así como colocar al niño entre otros niños buenos cantantes, de forma que el modelo que se imite sea el más correcto. Por último, conviene recordar que enseñar a cantar a los niños pequeños no es dirigir un coro en el que el director marque el compás y guíe la interpretación; en la Educación Infantil, el niño aprende a cantar escuchando a su maestro, por lo que éste debe ser un buen modelo al que imitar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.2.2. Criterios de selección del repertorio

No todas las canciones son aptas para la Educación Infantil. La selección del repertorio de canciones escolares es uno de los aspectos más interesantes y relevantes. Según Santiago y Miras (2000), las canciones que cantan los niños de forma espontánea en la actualidad suelen pertenecer a alguna serie televisiva o a una canción de moda, lo que tiene las siguientes consecuencias:

1.º La pérdida del rico folclore que posee nuestro país.

2.º Poner de manifiesto la influencia, a veces nociva, que, sobre las mentes infantiles, poseen los medios de comunicación de masas.

3.º La falta de imaginación para inventar juegos y canciones, y la consiguiente pérdida de originalidad y de expresión de nuestros infantes.

4.º El poco empeño que se pone en nuestras escuelas para intentar conservar al máximo este patrimonio cultural heredado de nuestros antepasados.

5.º El empobrecimiento progresivo de nuestra lengua que ello lleva aparejado.

La escuela debe, por tanto, ofrecer un repertorio de calidad en el que se aúnen tanto los criterios musicales como los psicológicos y pedagógicos. Deben considerarse los diversos tipos de criterios que se exponen a continuación.

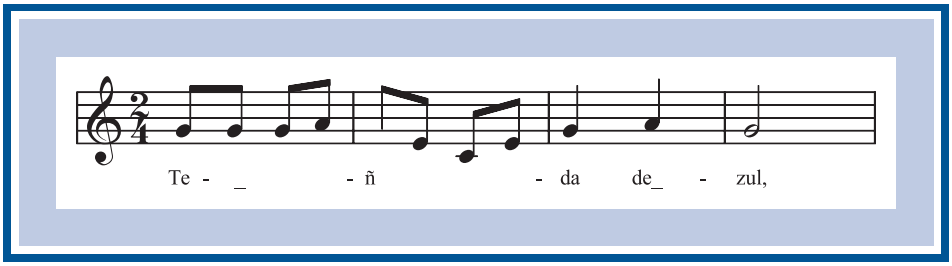
a. Criterios específicamente musicales

En general, podemos afirmar que las canciones no deben ser muy largas y deben evitarse los ritmos complicados e intervalos de difícil entonación. En relación con lo estrictamente musical, consideraremos lo siguiente:

1. Tonalidad, tesitura y ámbito melódico.

- El ámbito melódico será en función de la edad.

Los tonos más adecuados son diversos según los autores que consultemos. Si bien está bastante aceptado la introducción de canciones en 3.ª menor descendente (Kodály), también se considera interesante la presentación de canciones que contengan el acorde perfecto mayor o el pentacordio *do-sol* (Ward), ya que introducen al niño en la escala diatónica.

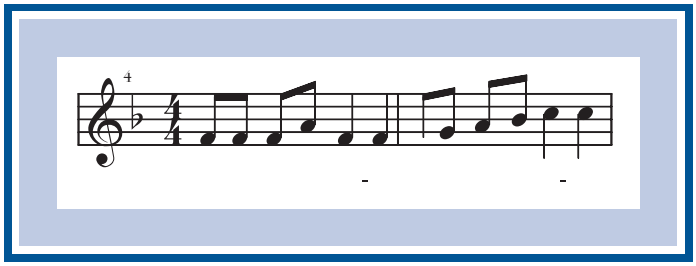


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

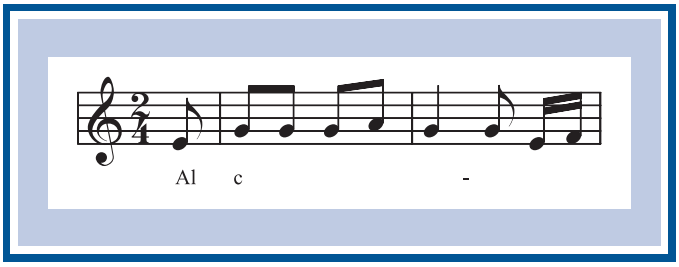
2. Ritmo

La principal cualidad rítmica de la canción es que refleje el sentido de las palabras, esté formada por esquemas rítmicos sencillos y que éstos permanezcan invariables a lo largo de la canción. Es preferible comenzar por binario y después ternario, con una cuadratura equilibrada.

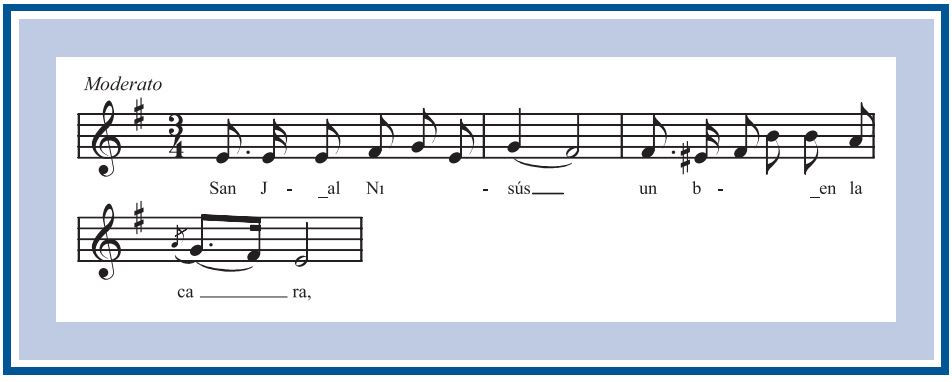
Ritmo binario al dar:



Ritmo binario al alzar:



Ritmo ternario:



[4] El compás de 4/4 puede considerarse «doble binario», ya que contiene dos acentuaciones binarias, siendo la segunda más débil que la primera.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3. Melodía

- Las melodías deben tener un número reducido de tonos, que se irán aumentando gradualmente buscado la ampliación del registro.
- Debe ser agradable y que desarrolle el sentido estético. Los intervalos, asequibles, preferentemente de grado.
- La melodía debe ser simple y atrayente, formada por frases cortas, diferentes entre sí, pero que se perciban claramente.
- No son aconsejables las melodías saturadas de alteraciones accidentales.
- Las escalas pueden ser bitónicas, tritónicas, pentatónicas, diatónicas (mayores, menores) y modales (mayoritarias en el folclore español).
- Cuadratura. Es aconsejable que las canciones presenten una forma cuadrada: frases de cuatro y ocho compases que favorezcan la percepción, simetría, equilibrio y forma.

4. Acompañamiento con instrumentos escolares

Los niños de Educación Infantil pueden arropar el canto con acompañamientos instrumentales muy sencillos, principalmente con instrumentos de percusión corporal y con instrumentos de pequeña percusión.

5. Armonía

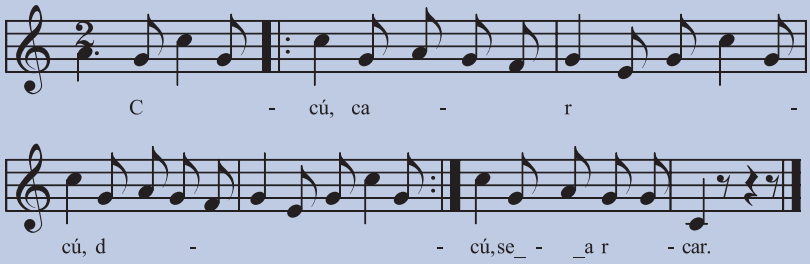
Los acompañamientos armónicos deben aportar a la canción estabilidad tonal; por lo que nos basaremos en armonizaciones fundamentadas en la combinación de los acordes de tónica (I), dominante (V) y subdominante (IV), evitando modulaciones frecuentes y disonancias.

6. Forma

- Eco o canciones compuestas con fragmentos que se repiten.
- Pregunta y respuesta.
- Lied ternario o canciones que presentan la forma musical A B A.
- Rondó o canciones en las que se alternan estrofas y estribillo. Es la forma más habitual de las canciones infantiles y tradicionales.
- Estrófica o canciones en las que se repite en cada estrofa la misma música y varía sólo el texto; es propia de los romances.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Esta canción presenta una forma estrófica en la que se repite en cada estrofa la misma música y varía sólo el texto. Al comienzo, puede observarse la forma eco en la repetición en eco de las dos primeras notas: cucú, cucú.

Canción: Cu, cú cantaba la rana (popular infantil) CD, corte n.º 27

Cu cú, cu cú, pasó un caballero,
cu cú, cu cú, con capa y sombrero.
Cu cú, cu cú, pasó una señora,
cu cú, cu cú, con falda de cola.
Cu cú, cu cú, pasó un marinero,
cu cú, cu cú, vendiendo romero.
Cu cú, cu cú, le pidió un ramito,
cu cú, cu cú, no le quiso dar;
cu cú, cu cú, se metió en el agua,
cu cú, cu cú, se echó a revolcar.

7. El tipo de música

En el capítulo n.º 9 se abogó por una educación auditiva en la que se ofrezca al alumno música de distintas épocas y estilos. ¿Qué tipo de canciones son las más idóneas? Existe un debate pedagógico sobre este tema. Frente a las teorías que se inclinan por introducir en el aula de música canciones infantiles contemporáneas, otros autores se inclinan por la música popular. Hemsy de Gainza (1977: 32-33) indica que, dado que la música se inicia con experiencias orales y el manejo empírico de los elementos musicales del entorno cercano, «se induce la importancia del folclore como punto de partida de la enseñanza». Considera que el folclore es música que ha viajado a través del tiempo, manteniendo intactos la mayoría de sus rasgos esenciales, que ha conseguido ubicarse junto a las expresiones musicales populares de actualidad. Ofrece por ello garantías de fuerza y de pureza como para constituirse en el primer alimento musical de los niños.

Efectivamente, el folclore infantil presenta interesantes cualidades: es fácil de captar, claro y sin rebuscamientos; atrae al oído por su ritmo pintoresco y por la ingenuidad de sus textos; relaciona lo corporal y lo afectivo y, desde el punto de vista musical, se desarrolla sobre elementos claramente delimitados, que constituyen un sistema melódico, armónico o rítmico. Sin embargo, no todo el patrimonio folclórico musical es susceptible de ser trabajado en la educación general y específicamente en la Educación Infantil, por lo que también deben

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

presentarse canciones de nuestro tiempo que contengan garantías de calidad y que contribuyan al logro de los objetivos del área.

b. Criterios psicopedagógicos

La elección de las canciones dependerá de los intereses de los niños y de sus características psicoevolutivas en relación con la educación musical.

- El texto. En la elección del texto adecuado deberá tenerse en cuenta que interese al niño, que sea comprensible a su edad, que contenga historias, trabalenguas, rimas, etc. Los textos no deben ser excesivamente largos y de difícil memorización. En palabras de las autoras Calvo y Bernal (2000), los textos deberán ser claros, cortos y contener palabras de fácil comprensión y pronunciación.
- La posibilidad de generalizar otras actividades musicales (educación rítmica o melódica) y de educación vocal (improvisación de melodías, acompañamiento, danza y movimiento, dramatización, oído interno).
- El refuerzo verbal o verbalización de contenidos de otras áreas de la Educación Infantil. Así, son de especial interés las denominadas «canciones para todas las horas» (Calvo y Bernal, 2000), que pueden ser utilizadas a lo largo del día. Este tipo de canciones favorecen la sincronización de todos los alumnos de un grupo y la realización de actividades que fomenten la sincronización natural al establecer hábitos y rutinas (Santiago y Miras, 2000).

A continuación se relacionan los diversos tipos de canciones según criterios psicopedagógicos. Para ejemplificar este apartado, el lector debe acudir al Cancionero del Anexo I, en el que las canciones infantiles se han agrupado conforme a estos criterios psicopedagógicos:

- Canciones de educación vocal: respiración, articulación, vocalización.
- Mimadas o gestualizadas, en las que se interpretan los gestos o acciones que dice la canción.
- De cuna.
- De corro y juegos.
- De animales.
- De centros de interés varios: juguetes, casa, viajes, familia, tiendas, fiestas, estaciones.
- De desarrollo psicomotor.
- De esquema corporal: manos, cabeza, ojos, orejas, nariz.
- De lateralidad: derecha, izquierda.
- De nociones espacio-temporales: delante, detrás, arriba, abajo, cerca, lejos.
- Para bailar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.3. Metodología y recursos didácticos del canto

11.3.1. Técnica vocal

En la Educación Infantil, la técnica vocal se integra en la dinámica exploratoria y lúdica de la etapa. La educación vocal o la técnica vocal consiste en la ordenación de una serie de ejercicios que tienden a optimizar el rendimiento de las cualidades sonoras de que se dispone, conseguir controlar la correcta emisión del sonido y favorecer la resonancia y potencia de la voz. No es necesario llegar a desarrollar la llamada «apostura del cantante» (Ferrer, 2001: 30), pero sí favorecer una adecuada postura que favorezca el control de la respiración y el empleo de los órganos respiratorios.

Los ejercicios que realicemos tendrán siempre apariencia de juego, por ejemplo, ejercicios de respiración en los que no se explican las técnicas, sino que se practican en distintos juegos: de inflar globos, oler flores, despedir pelusas, hacer rodar pelotas de ping, pong, soplar velas y/o plumas, etc.

Ya se señaló anteriormente la importancia del modelo, pues los alumnos imitan la voz del profesor. En general es muy importante éste, que debe dar calidad a sus producciones, ser capaz de detectar y corregir los defectos de emisión vocal que presenten los niños, apreciar su extensión vocal y evitar que fuercen la voz y canten fuerte; además debe insistir en una buena vocalización y articulación.

Objetivo: preparar la voz para cantar.

Actividades. Se sugiere realizar con un planteamiendo lúdico y en un periodo muy breve de tiempo:

- Relajación de las diferentes partes del cuerpo que intervienen en la respiración.
- Control postural del tronco, posición erguida para cantar. Deberán evitarse las espaldas caídas y el vientre salido.
- Práctica de respiración costoabdominal, colocando la mano en las partes del cuerpo que van participando en la respiración.
- Emisión de sonidos no afinados, regulando la respiración o soltando el aire bruscamente.
- Ejercicios de vocalización, comenzando en el siguiente orden: *UOAEI.*
- Ejercicios de impostación y resonancia de la voz.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

11.3.2. La imitación

Los procedimientos y recursos para el aprendizaje de una canción son diversos en función no sólo de la canción, sino de la edad y el nivel técnico musical e instrumental de los alumnos. En la Educación Infantil, el procedimiento rey es la imitación: entonar la canción y pedir posteriormente a los niños que la repitan, es decir, que canten «de oído» y de memoria. La imitación o repetición de las canciones puede ser de forma íntegra o fragmentada, según su duración y/o las edades de nuestros alumnos. En general, cuanto más pequeños sean, más breves serán los fragmentos musicales para repetir.

El aprendizaje de canciones mediante la imitación implica la necesidad de que el profesor ofrezca un adecuado modelo musical y afectivo.

Desde este punto de vista afectivo, la voz del docente debe resultar agradable y atrayente para los niños, de forma que motive a imitar lo que él canta. En general, cuanta más expresividad se despliegue al cantar, con más atención escuchará el niño y más posibilidades habrá de que retenga las palabras. Algunos estudios demuestran que los adultos al cantar a un bebé, en lugar de cantar solos o ante un micrófono, cantan con más expresión y entusiasmo. El niño pequeño preferirá una canción si es cantada con sentimiento por una persona querida (Campbell, 2000).

Musicalmente, el profesor o modelo del profesor tenderá a ser óptimo en cuanto a registro, afinación y expresión dinámica.

Existen también algunos recursos o técnicas:

1. Recitado rítmico para fijar el ritmo y memorizar el texto. Hardgreaves (1988: 88) recoge distintas investigaciones que coinciden al afirmar que los niños pequeños aprenden primero las palabras, luego el ritmo, contorno e intervalos; con la edad y la práctica, la memorización de las canciones mejora gradualmente hasta el final de la infancia.
2. Entonación por parte del profesor de forma clara, limpia y vocalizando adecuadamente.
3. Aprendizaje del ritmo y melodía al tiempo (especialmente en el caso de canciones breves o de escasa dificultad).
4. La repetición de la canción con diferentes matices de intensidad, velocidad, carácter, etc.
5. Introducción progresiva en la canción de elementos nuevos tales como acompañamiento con instrumentos corporales o de pequeña percusión, gestos, movimientos, etc.
6. Alternancia entre estrofas y estribillo, de forma que el profesor canta las estrofas y los niños el estribillo solamente. Gradualmente se van ampliando y complicando las intervenciones de los niños.

El contenido de este capítulo se complementa con el Anexo I: Cancionero de Educación Infantil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXOS

I. Cancionero de Educación Infantil

II. Repentización

III. Glosario de términos musicales

IV. Contenido del CD

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

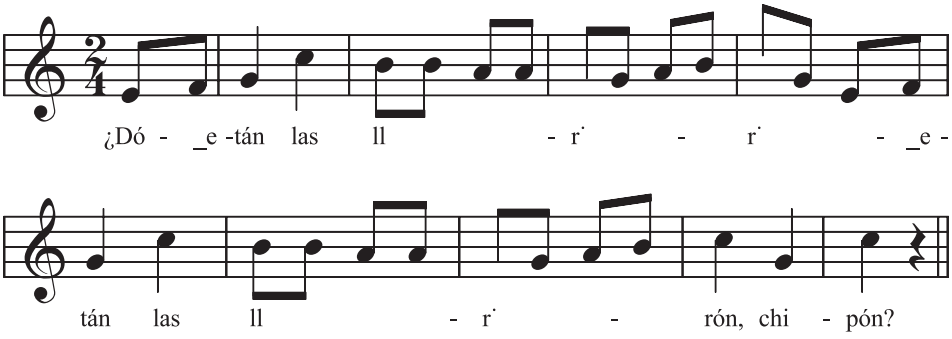
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO I

Cancionero de Educación Infantil

Canciones de educación vocal
Canciones con onomatopeyas
Canciones mimadas o gestualizadas
Canciones de cuna
Canciones de corro y juegos
Canciones de animales
Canciones de centros de interés
Canciones de desarrollo psicomotor

Canciones de educación vocal

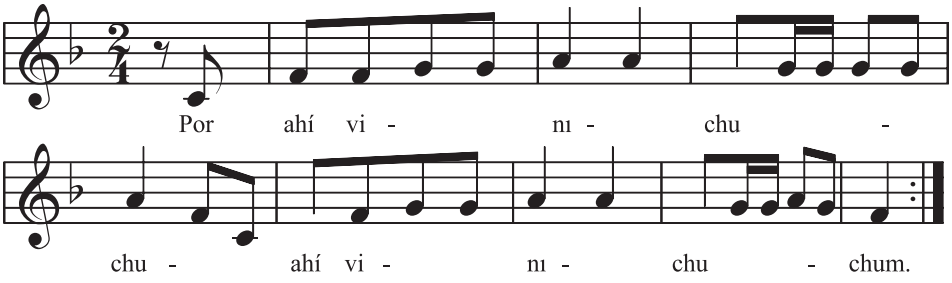
Dónde están las llaves (popular infantil)

En el fondo del mar,
matarile, rile, rile.
En el fondo del mar,
matarile, rile, ron, chimpón.

¿Quién irá a buscarlas?
Matarile, rile, rile.
¿Quién irá a buscarlas?
Matarile, rile, ron, chimpón.

Irá Carmencita,
matarile, rile, rile.
Irá Carmencita,
matarile, rile, ron, chimpón.

Yo tengo un castillo,
matarile, rile, rile.
Yo tengo un castillo,
matarile, rile, ron, chimpón.

Por ahí vienen los niños (popular infantil)

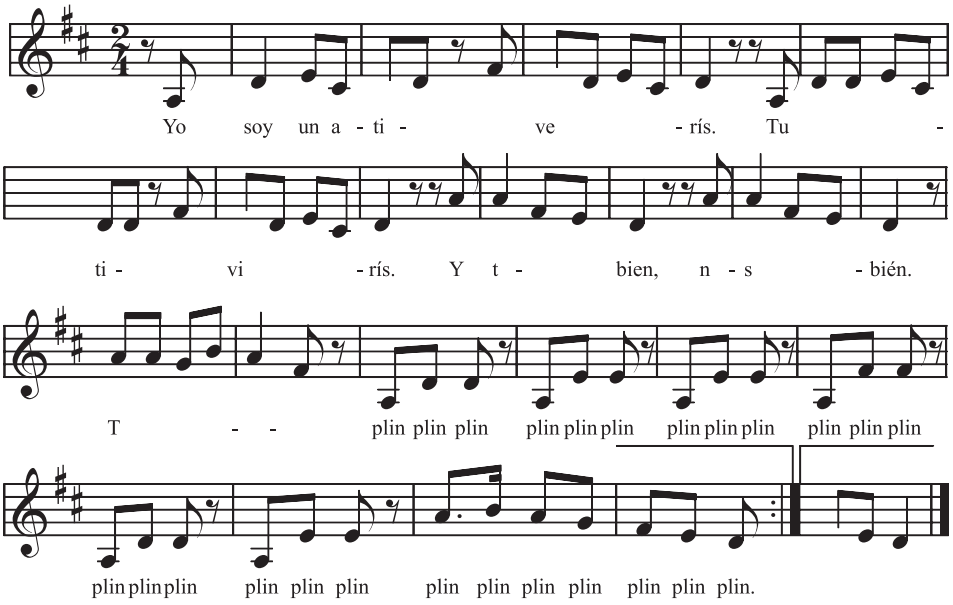


Haciendo de este modo: chundarará, tachunda,
haciendo de este modo: chundarará tachún.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

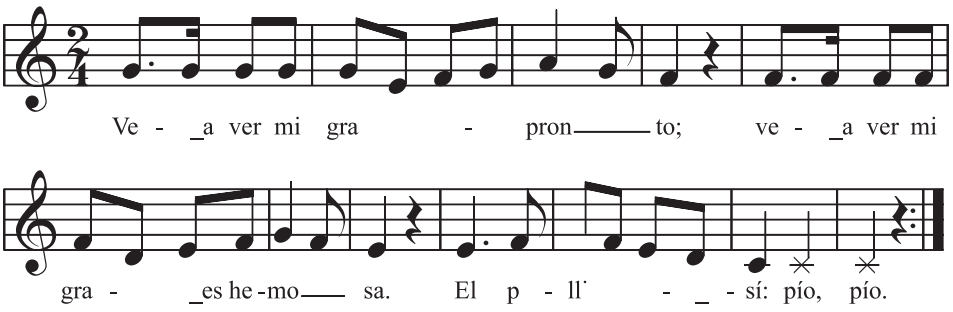
Canciones con onomatopeyas

Yo soy un artista (popular infantil)


Yo soy un a - ti - ve - rís. Tu -
ti - vi - rís. Y t - bien, n - s - bién.
T - - plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin
plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin plin.

... Toco la trompeta... tu tu tu...
... Toco las maracas... cha cha cha...
... Toco el violín... ñi ñi ñi
... Toca la orquesta...

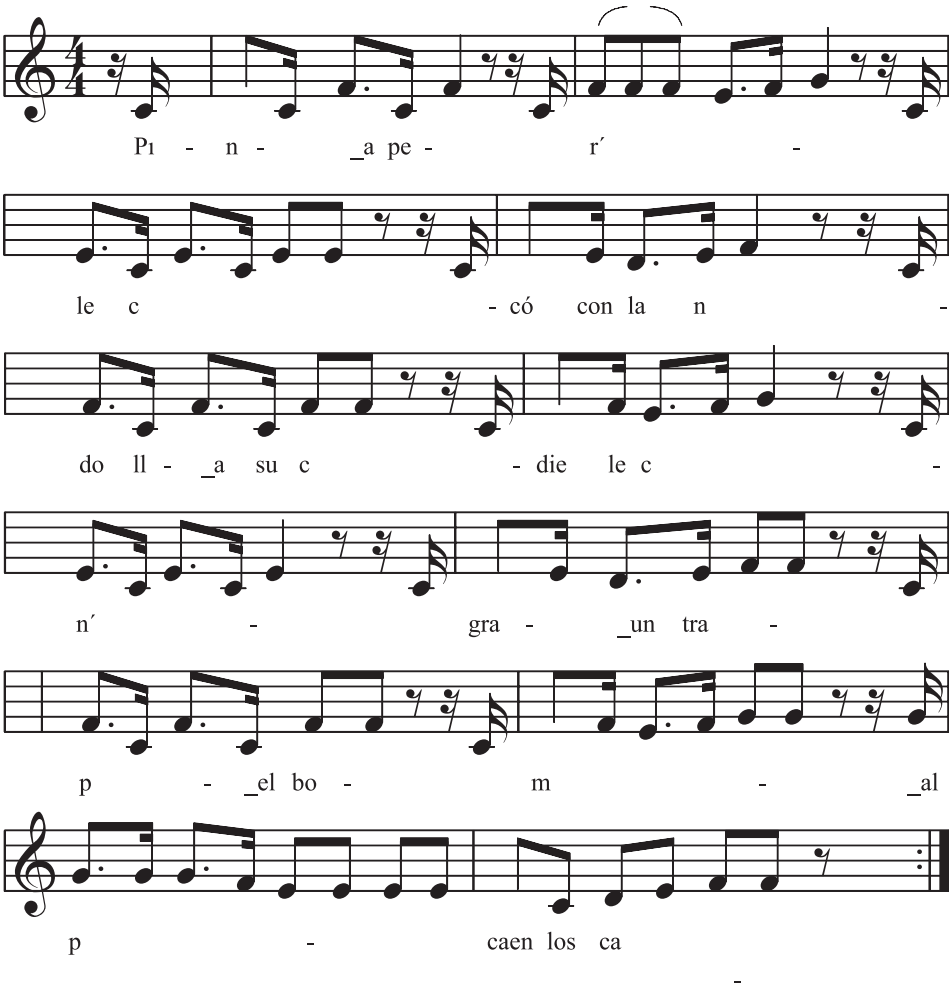
Mi granja (popular infantil) CD, corte n.° 8



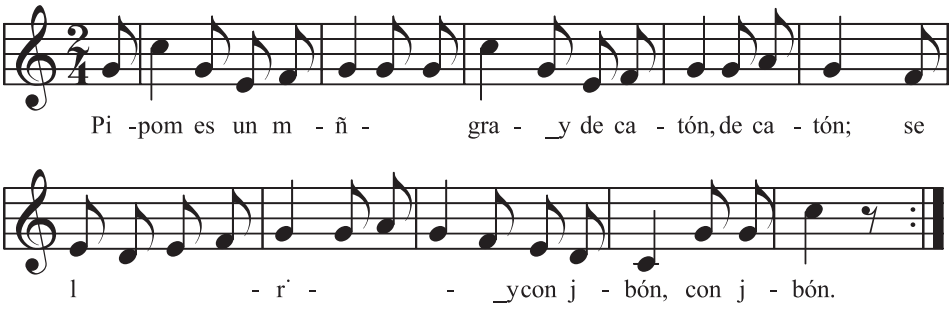
El patito hace así: cuac, cuac (grave).
El gatito hace así: miau, miau (agudo).
El perrito hace así: guau, guau (grave).
La ovejita hace así: bee, bee (agudo).
La vaquita hace así: muu, muu (grave).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones mimadas o gestualizadas

Pinocho (popularizada)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

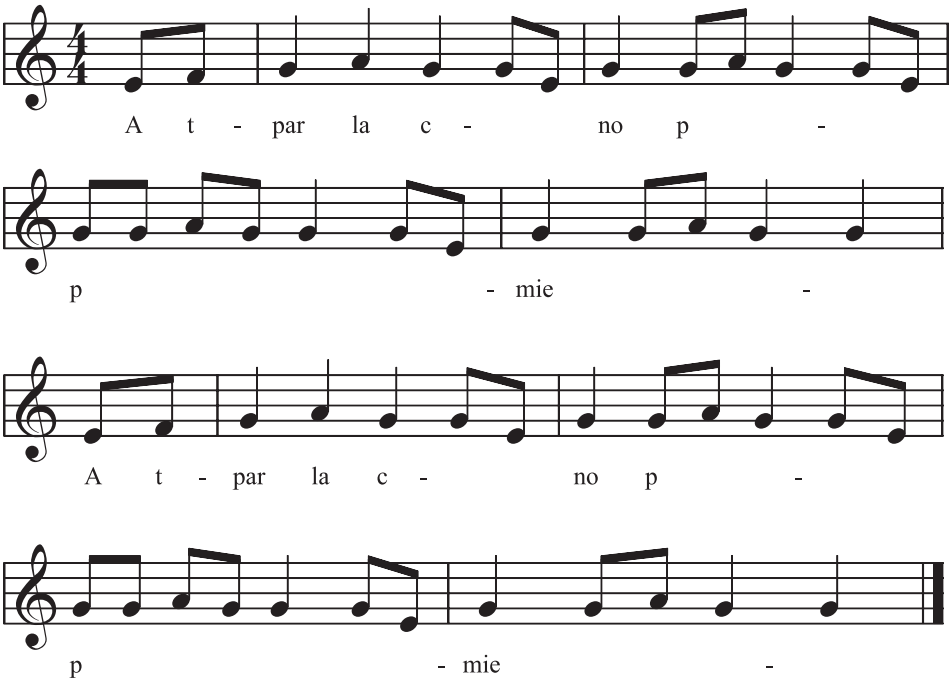
Pim-pom es un muñeco (popular infantil)



Se desenreda el pelo
con peine de marfil, de marfil.
Y aunque se da tirones
no llora ni hace así, ni hace así.

Apenas las estrellas
empiezan a lucir, a lucir,
Pim-pom se va a la cama
y se pone a dormir, a dormir.

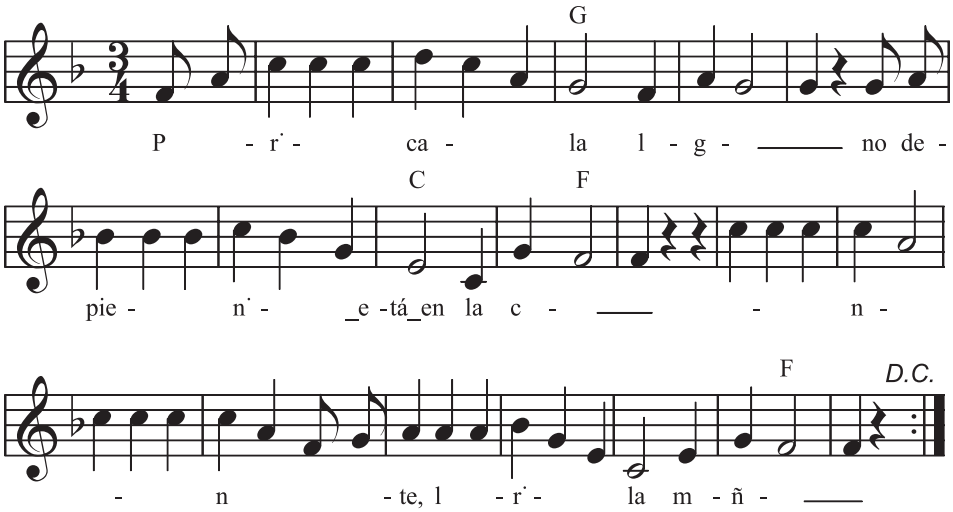
A tapar la calle (popular infantil)



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones de cuna

Pajarito que cantas (Extremadura)

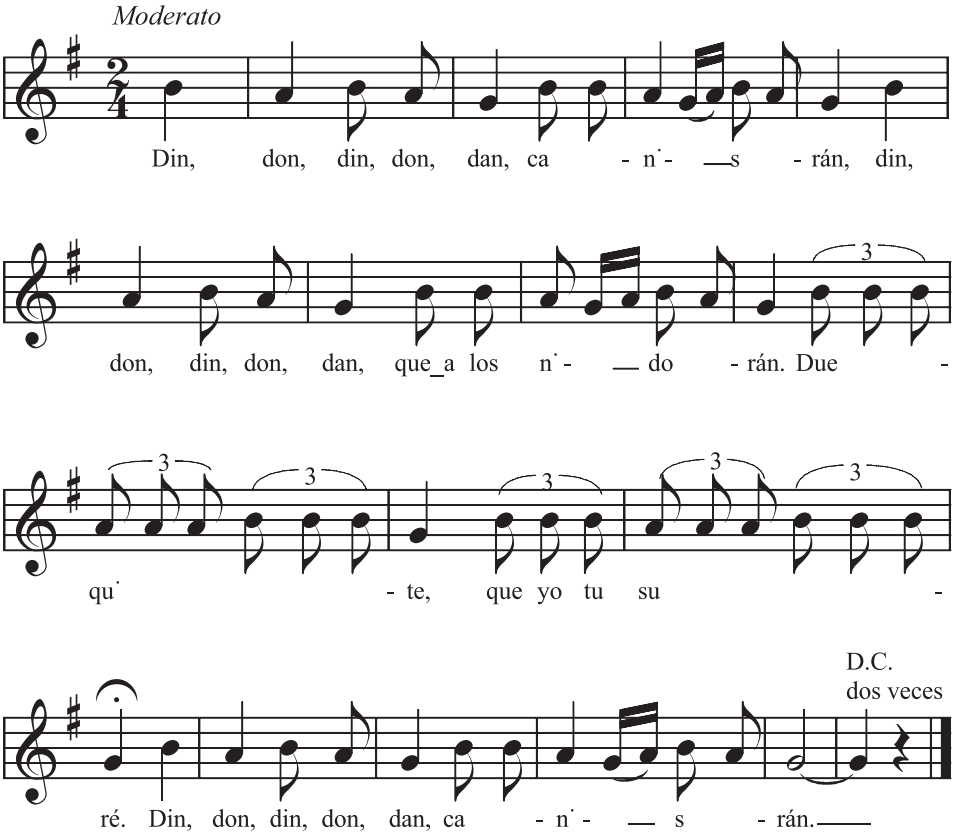


A los niños que duermen
Dios les asiste,
y a las madres que velan
Dios las bendice.
Ea, la nana, ea la nana
duérmete lucerito de la mañana.

Angelitos del cielo,
venid cantando
y llevarse a este niño
que está llorando.
Ea, la nana, ea la nana
duérmete lucerito de la mañana.

Duerme, niño chiquito,
duérmete y calla,
no le des a tu madre
tanta batalla
Ea, la nana, ea la nana
duérmete lucerito de la mañana.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Din don (popular)

Moderato
Din, don, din, don, dan, ca - n - s - rán, din,
don, din, don, dan, que_a los n - do - rán. Due -
qu - te, que yo tu su -
D.C.
dos veces
ré. Din, don, din, don, dan, ca - n - s - rán.

Din, don, din, don, dan,
las estrellas brillarán.

Din, don, din, don, dan,
y a los niños velarán.

Cierra los ojos y duérmete ya
porque la noche
muy pronto vendrá.

Din, don, din, don, dan,
las estrellas brillarán.

Din, don, din, don, dan,
angelitos bajarán.

Din, don, din, don, dan,
que a los niños besarán.

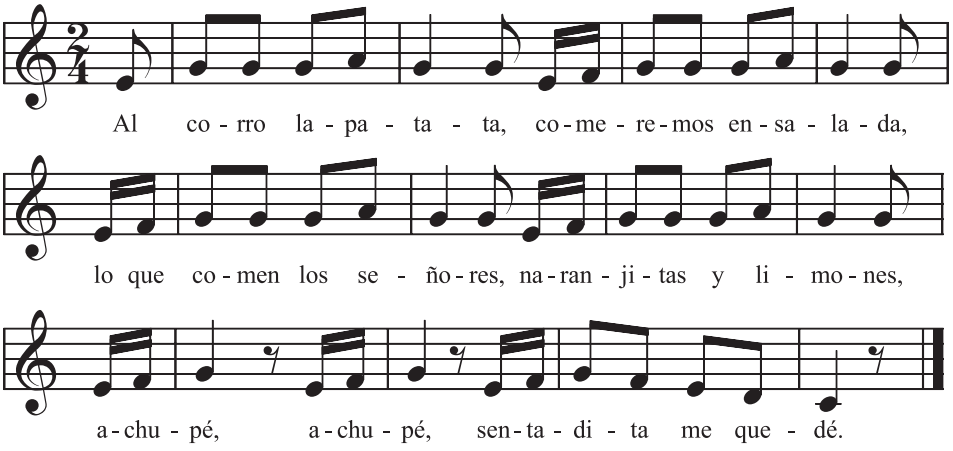
Duerme y sonríe
que yo estoy aquí,
niño querido,
velando por ti,

Din, don, din, don, dan,
angelitos bajarán.

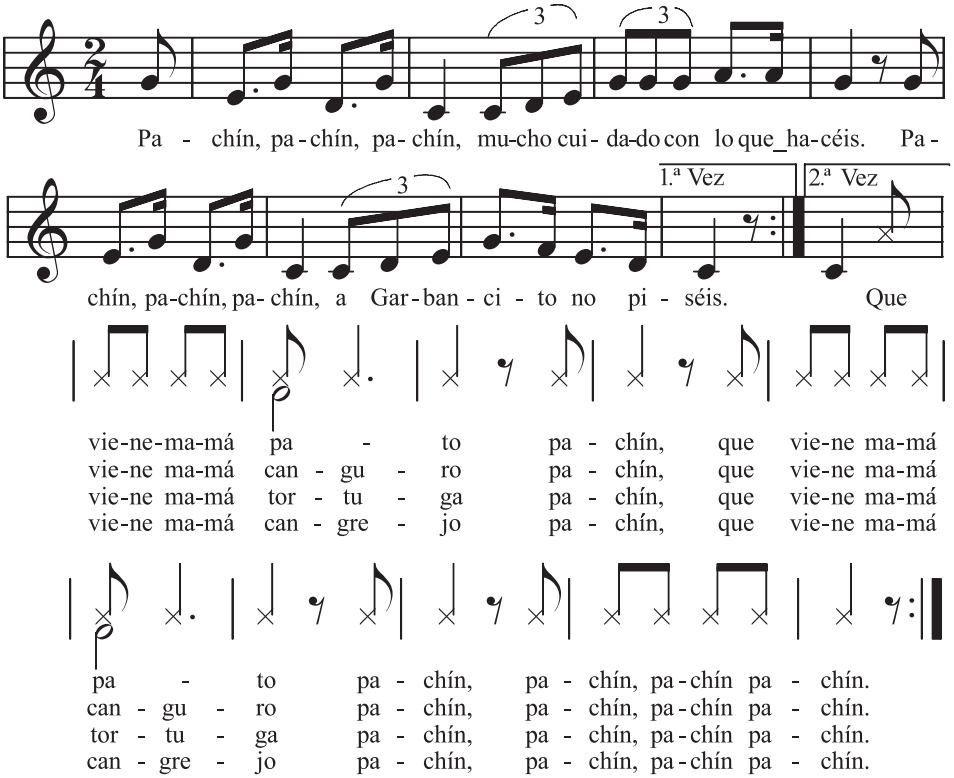
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones de corro y juegos

Al corro de la patata (popular infantil)

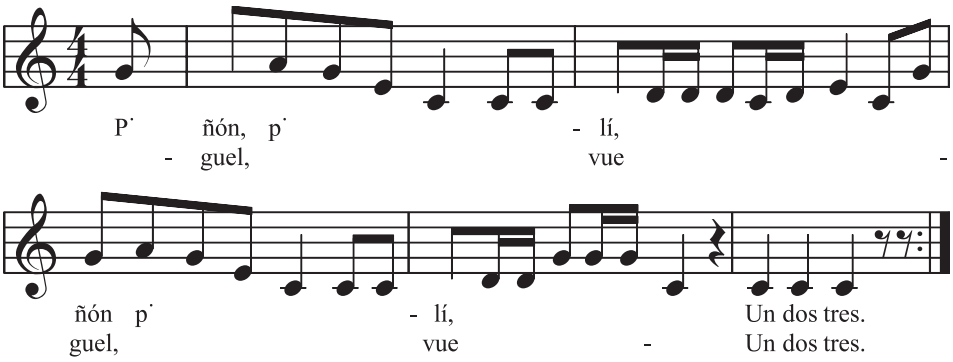


Pachín, pachín (popularizada)

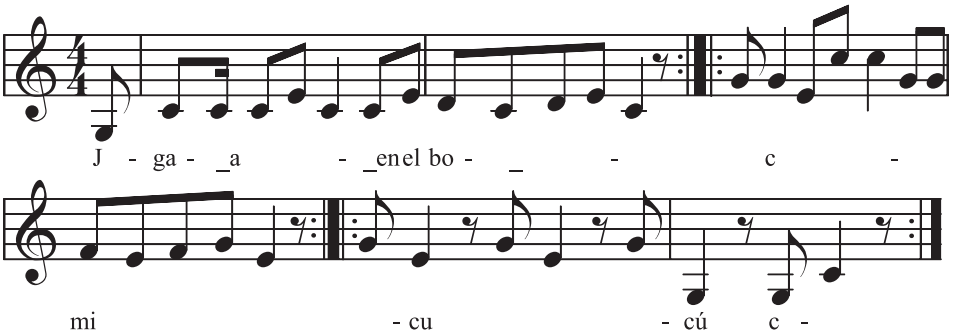

Pa - chín, pa - chín, pa - chín, mu - cho cui - da - do con lo que_ha - céis. Pa -
chín, pa - chín, pa - chín, a Gar - ban - ci - to no pi - séis. Que
1.ª Vez
2.ª Vez
vie - ne - ma - má pa - to pa - chín, que vie - ne ma - má
vie - ne ma - má can - gu - ro pa - chín, que vie - ne ma - má
vie - ne ma - má tor - tu - ga pa - chín, que vie - ne ma - má
vie - ne ma - má can - gre - jo pa - chín, que vie - ne ma - má
pa - to pa - chín, pa - chín, pa - chín pa - chín.
can - gu - ro pa - chín, pa - chín, pa - chín pa - chín.
tor - tu - ga pa - chín, pa - chín, pa - chín pa - chín.
can - gre - jo pa - chín, pa - chín, pa - chín pa - chín.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

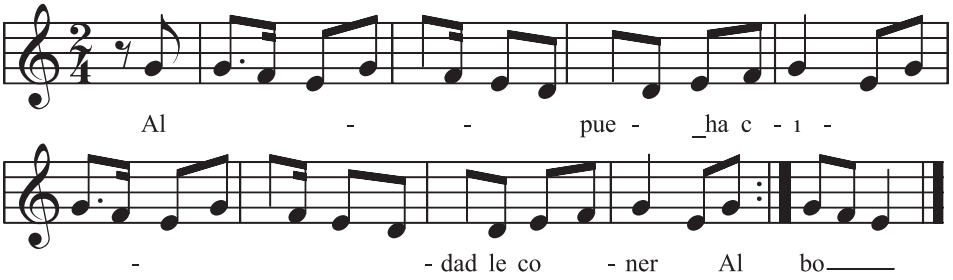
Piñón, piñón (popular infantil)



Jugando al escondite (popular infantil)



Al alimón (popular infantil)



Al alimón, al alimón,
no tenemos dinero.
Al alimón, al alimón
nosotras lo tenemos.

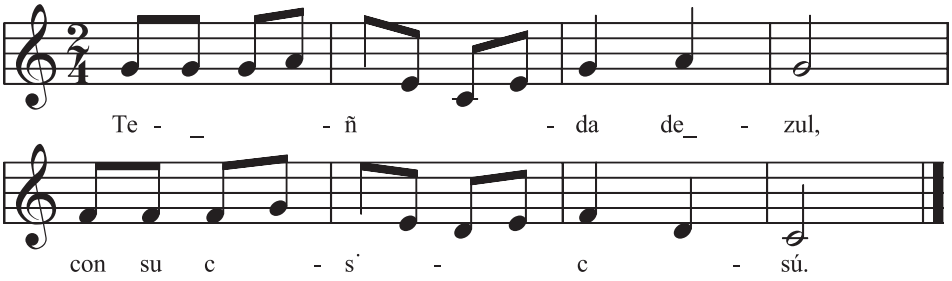
Al alimón, al alimón,
pasen los caballeros.
Al alimón, al alimón,
nosotras pasaremos.

Al alimón, al alimón,
de qué es ese dinero.
Al alimón, al alimón,
de cáscaras de huevo.

Al alimón, al alimón,
el puente se arregló.
Al alimón, al alimón,
el juego se acabó.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tengo una muñeca (popular infantil)



La saqué a paseo,
se me constipó;
la tengo en la cama
con mucho dolor.

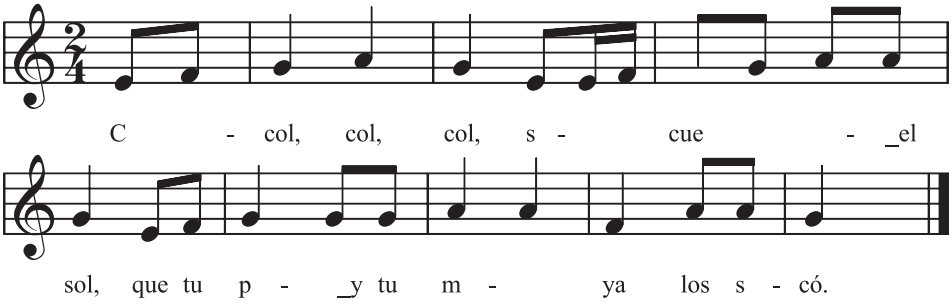
Y esta mañanita
me dijo el doctor
que le dé el jarabe
con un tenedor.

Dos y dos son cuatro,
cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho,
y ocho dieciséis.

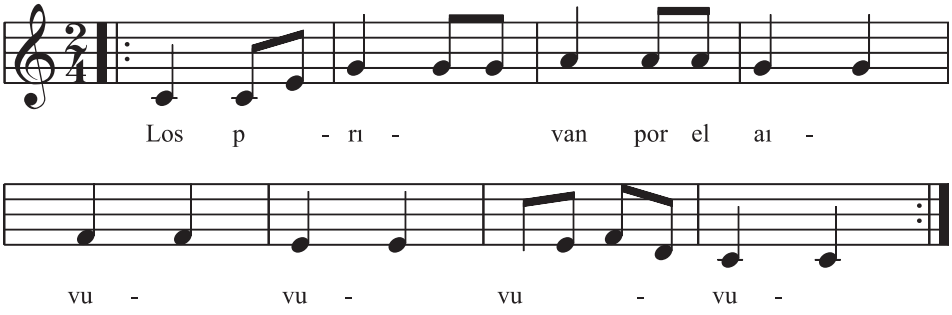
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones de animales

Caracol (popular infantil)



Los pajaritos (popular infantil)



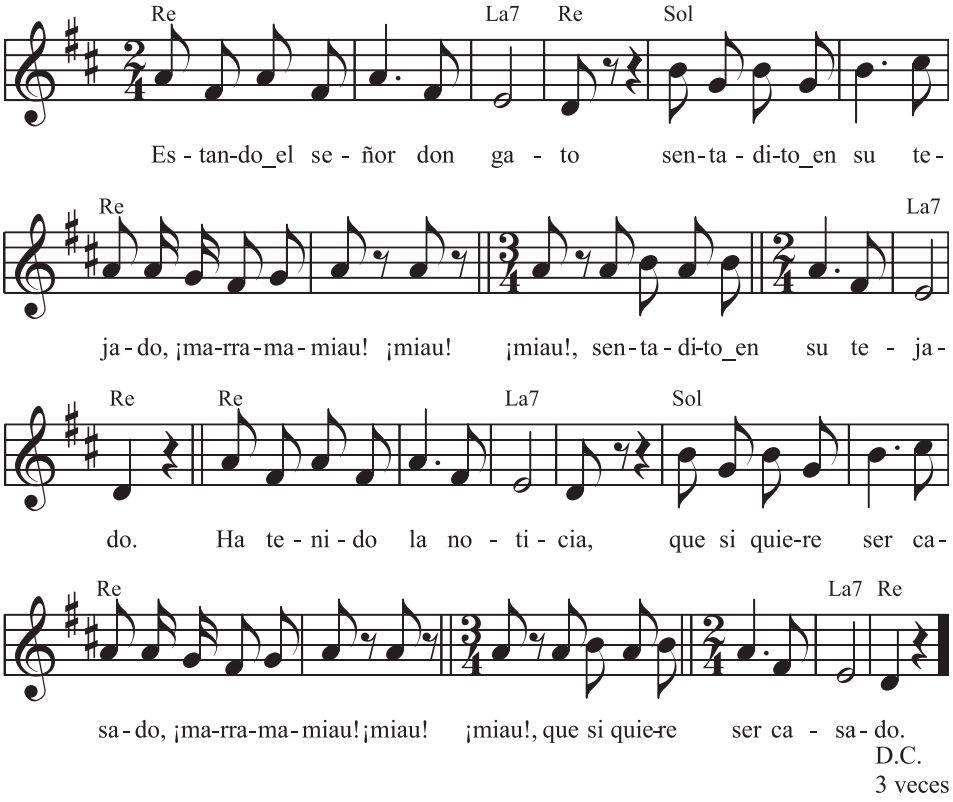
Los pececitos que van por el agua
nadan, nadan, nadan, nadan, nadan.

Los conejitos que van por el bosque
corren, corren, corren, corren, corren.

Los caballitos que van por el monte
trotan, trotan, trotan, trotan, trotan.

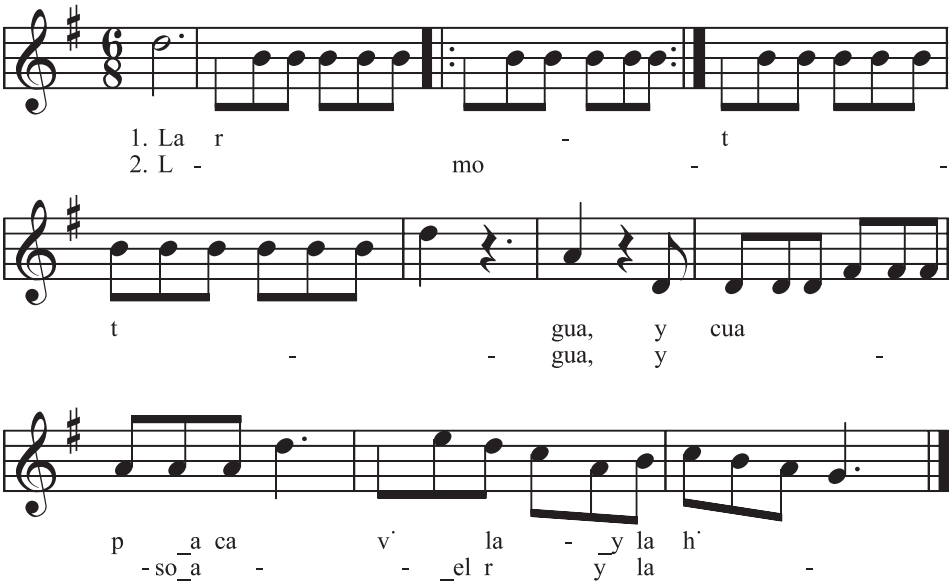
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Estando el señor don Gato (popular infantil)


Re La7 Re Sol
Es - tan-do_el se - ñor don ga - to sen-ta - di-to_en su te -
Re La7
ja - do, ¡ma-rra-ma - miau! ¡miau! ¡miau!, sen-ta - di-to_en su te - ja -
Re Re La7 Sol
do. Ha te - ni - do la no - ti - cia, que si quie-re ser ca -
Re La7 Re
sa - do, ¡ma-rra-ma - miau! ¡miau! ¡miau!, que si quie-re ser ca - sa - do.
D.C.
3 veces

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La rana (popular infantil)



La rana, la rana, la mosca, la mosca, el ratón, el ratón.
Estaban sentados, sentados debajo del agua,
y cuando el ratón se puso a cantar,
vino el gato y lo hizo callar.

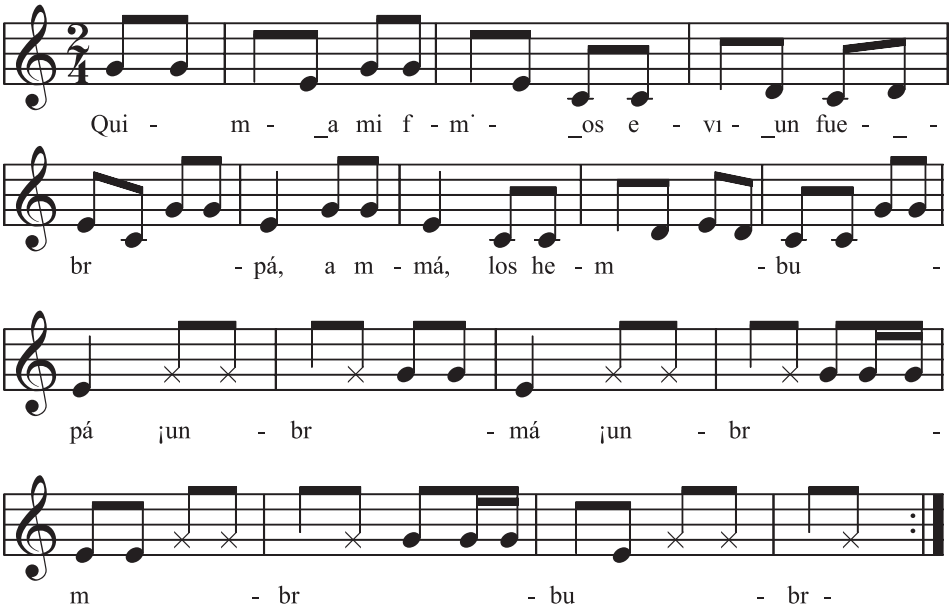
La rana, la rana, la mosca, la mosca, el ratón, el ratón,
el gato, el gato, estaban sentados, sentados debajo del agua,
y cuando el gato se puso a cantar, vino el perro y lo hizo callar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones de centros de interés

LA FAMILIA

La familia (Pilar Pascual) CD, corte n.° 28



Quiero mucho a mi familia
y os envío un gran beso.
A papá, a mamá,
los hermanos, los abuelos.

A papá, ¡un gran beso!
A mamá, ¡un gran beso!
A mis hermanos, ¡un gran beso!
A mis abuelos, ¡un gran beso!

Quiero mucho a mi familia,
y os envío una sonrisa.
A papá, a mamá,
los hermanos, los abuelos.

A papá, ¡una sonrisa!
A mamá, ¡una sonrisa!
A mis hermanos, ¡una sonrisa!
A mis abuelos, ¡una sonrisa!

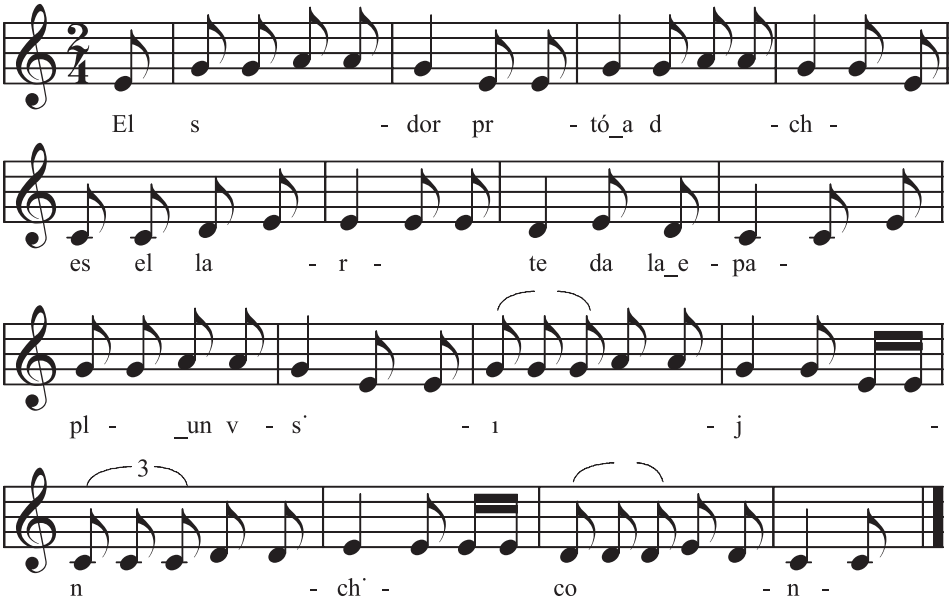
Quiero mucho a mi familia
y os envío una caricia.
A papá, a mamá,
los hermanos, los abuelos.

A papá, ¡una caricia!
A mamá, ¡una caricia!
A mis hermanos, ¡una caricia!
A mis abuelos, ¡una caricia!

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

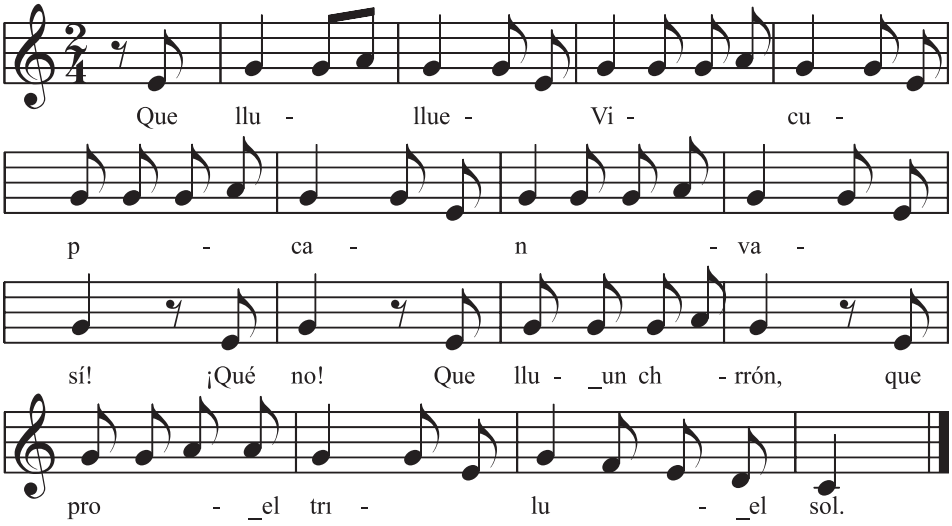
LA CASA

Los cubiertos (Pilar Pascual) CD, corte n.° 29



ESTACIONES

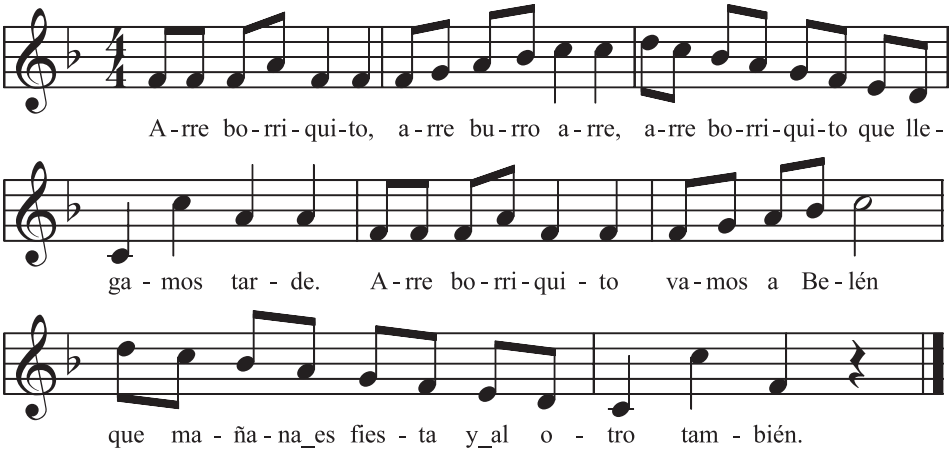
Que llueva, que llueva (popular infantil)



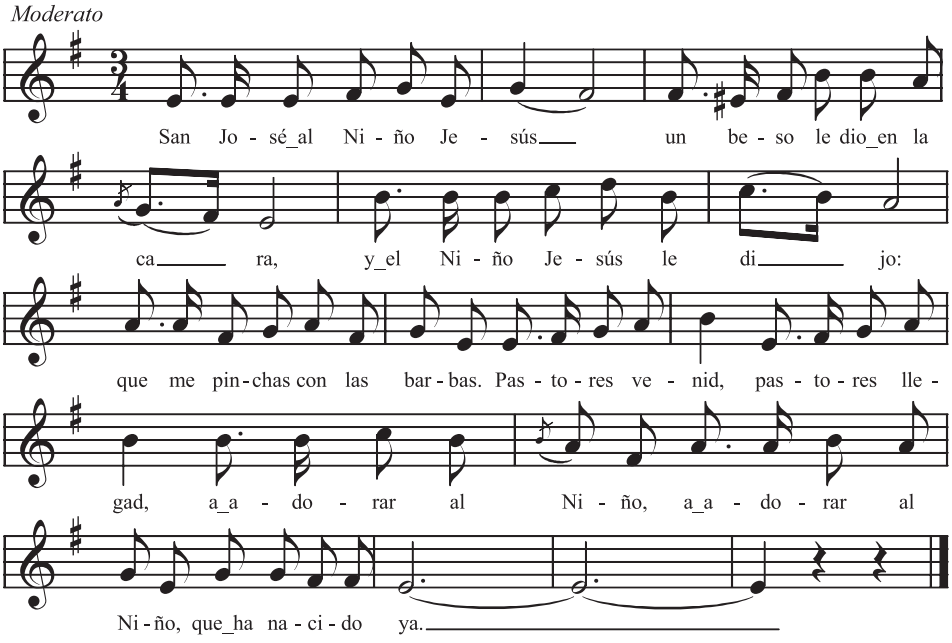
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

NAVIDAD

Arre borriquito (Andalucía) CD, corte n.° 30


A-rre bo-rri-qui-to, a-rre bu-rro a-rre, a-rre bo-rri-qui-to que lle-
ga-mos tar-de. A-rre bo-rri-qui-to va-mos a Be-lén
que ma-ña-na_es fies-ta y_al o-tro tam-bién.

Las barbas de San José (popular de Castilla)

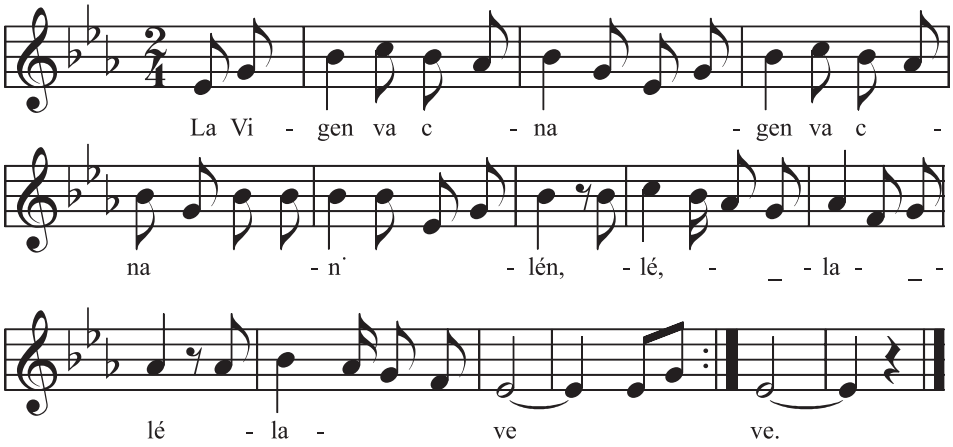

Moderato
San Jo-sé_al Ni-ño Je-sús un be-so le dio_en la
ca-ra, y_el Ni-ño Je-sús le di-jo:
que me pin-chas con las bar-bas. Pas-to-res ve-nid, pas-to-res lle-
gad, a_a-do-rar al Ni-ño, a_a-do-rar al
Ni-ño, que_ha na-ci-do ya.

Oiga usted, señor José,
no le arrime usted la cara,
que se va a asustar el niño
con esas barbas tan largas.

Pastores, venid,
pastores, llegad,
a adorar al Niño,
a adorar al Niño,
que ha nacido ya.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La Virgen va caminando (popular de Andalucía) CD, corte n.° 31



Como el camino es tan largo,
como el camino es tan largo,
pide el Niño de beber,
olé, olé y olanda y olé, Olanda ya se vé.

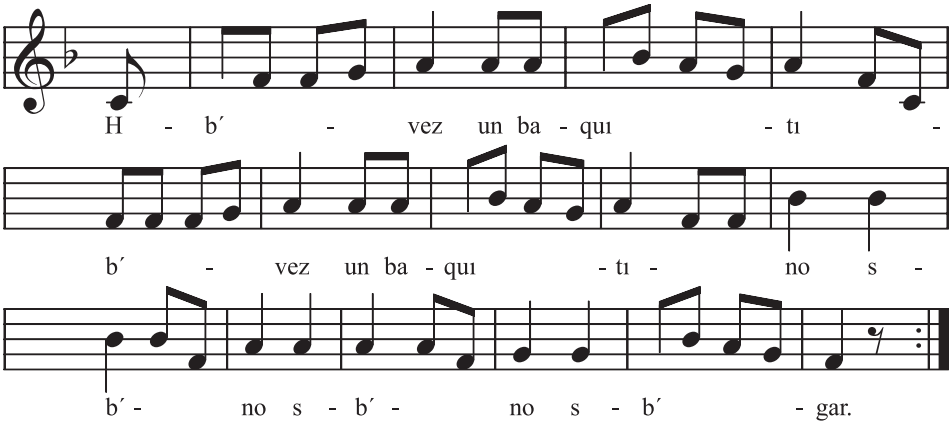
No pidas agua, bien mío,
no pidas agua, bien mío,
no pidas agua mi bien,
olé, olé y olanda y olé, Olanda ya se vé.

Que los ríos vienen turbios,
que los ríos vienen turbios,
y no se puede beber,
olé, olé y olanda y olé, Olanda ya se vé.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARA CONTAR

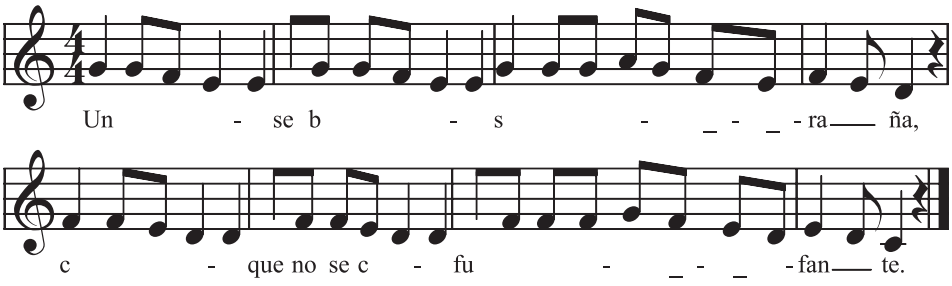
El barquito chiquitito (popular infantil)



Pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis semanas;
pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis semanas
que aquel barquito, que aquel barquito,
que aquel barquito navegó.

Y si esta historia les parece corta,
volveremos, volveremos a empezar.
Y si esta historia les parece corta,
volveremos, volveremos a empezar.

El elefante (popular infantil)



Dos elefantes se balanceaban
sobre la tela de una araña;
como veían que no se caían,
fueron a llamar a otro elefante.

Cuatro elefantes...

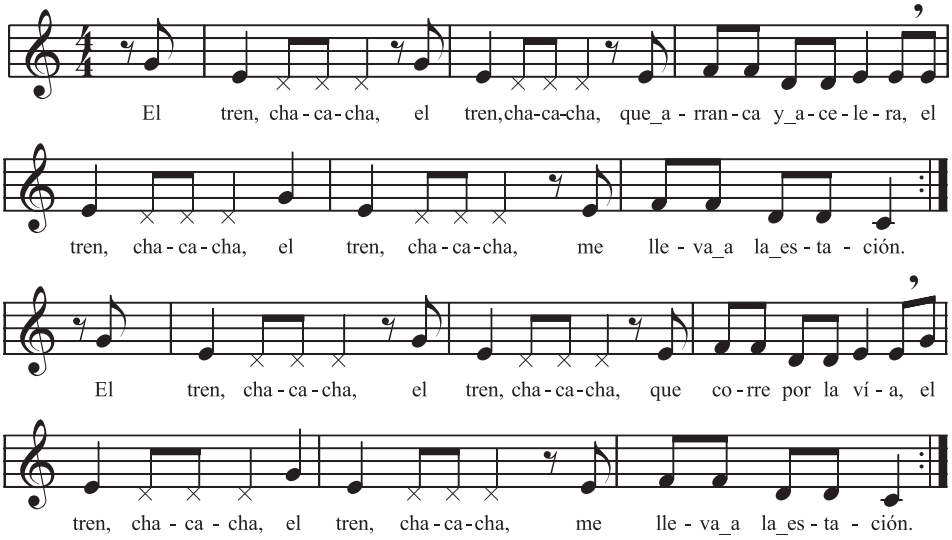
Tres elefantes se balanceaban
sobre la tela de una araña;
como veían que no se caían,
fueron a llamar a otro elefante.

Cinco elefantes...

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MEDIOS DE TRANSPORTE

El tren (Pilar Pascual) CD, corte n.° 32


El tren, cha-ca-cha, el tren,cha-ca-cha, que_a-rran-ca y_a-ce-le-ra, el
tren, cha-ca-cha, el tren, cha-ca-cha, me lle-va_a la_es-ta-ción.
El tren, cha-ca-cha, el tren, cha-ca-cha, que co-rre por la ví-a, el
tren, cha-ca-cha, el tren, cha-ca-cha, me lle-va_a la_es-ta-ción.

El tren, chacachá, el tren, chacachá,
que frena por la vía,
el tren chacachá, el tren chacachá,
me lleva a la estación.

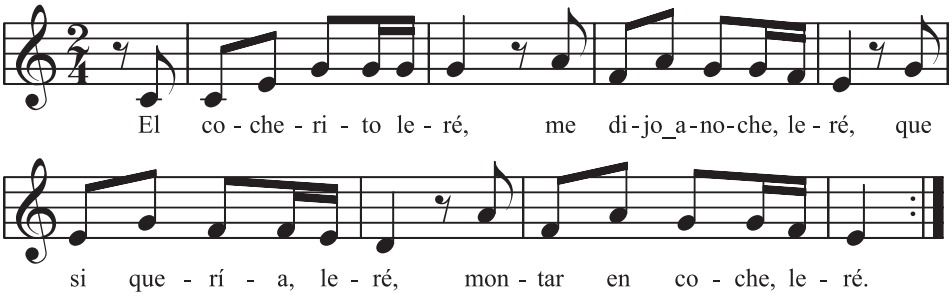
El tren, chacachá, el tren, chacachá,
que sube las montañas,
el tren chacachá, el tren chacachá,
me lleva a la estación.

El tren, chacachá, el tren, chacachá,
que pasa por los túneles,
el tren chacachá, el tren chacachá,
me lleva a la estación.

El tren, chacachá, el tren, chacachá,
Que pierde los vagones,
el tren chacachá, el tren chacachá,
me lleva a la estación.

El tren, chacachá, el tren, chacachá,
que cambia el maquinista,
el tren chacachá, el tren chacachá,
me lleva a la estación.

El cocherito leré (popular infantil)

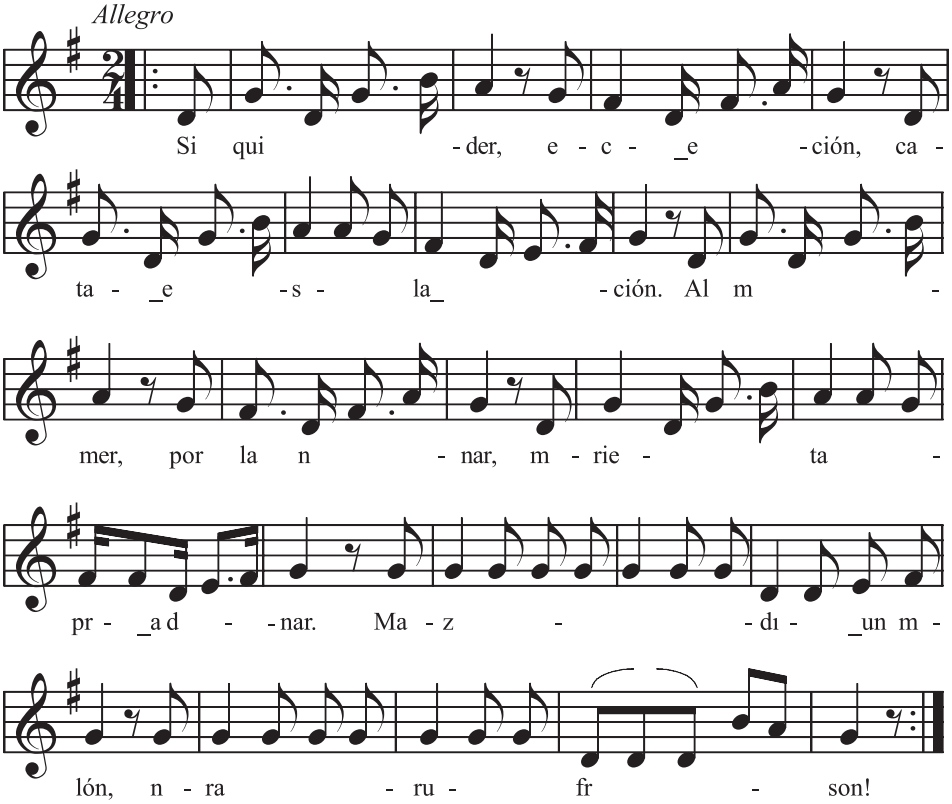


Y yo le dije, leré,
con gran salero, leré:

no quiero coche, leré,
que me mareo, leré.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LAS COMIDAS

Come de todo (Pilar Pascual) CD, corte n.° 33

Estribillo:
Si quieres aprender,
escucha esta canción,
cantando estos consejos
de la alimentación.

Al mediodía comer,
por la noche cenar,
merienda por la tarde
temprano a desayunar.

Estrofas:
Manzanas, peras, uvas,
sandía y un melón,
naranjas y ciruelas,
las frutas ¡qué ricas son!

Lenguados, calamares,
truchas y salmón,
sardinas, boquerones,
pescados, ¡qué ricos son!

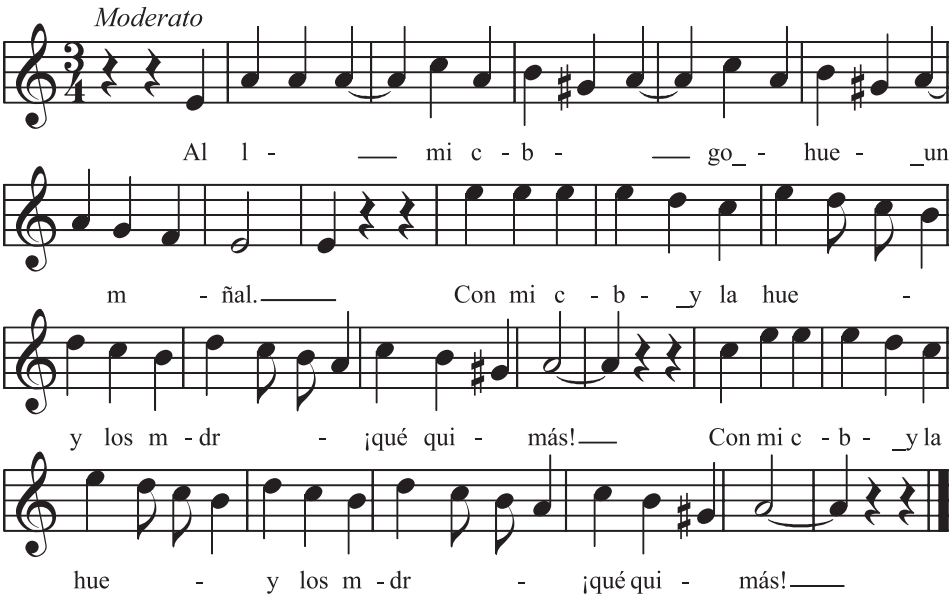
Salchichas, hamburguesas,
chuletas y jamón,
filetes empanados,
las carnes, ¡qué ricas son!

Queso, huevos fritos,
yogures, salchichón,
espaguetis, macarrones,
me gustan, ¡qué ricos son!

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

NATURALEZA

Al lado de mi cabaña (popular infantil)



Apenas sale la aurora
ya en la montaña
se oye un cantar.

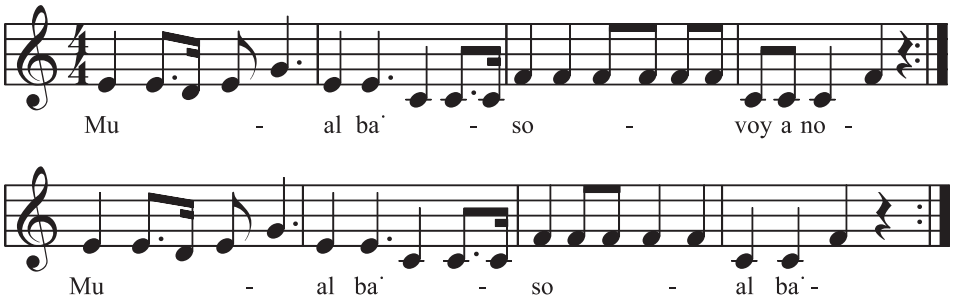
Pastores al son de gaita,
leré, que gime en brazos,
leré, de algún gañán.

Pastores al son de gaita,
leré, que gime en brazos,
leré, de algún gañán.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Canciones de desarrollo psicomotor

ESQUEMA CORPORAL Y PARTES DEL CUERPO

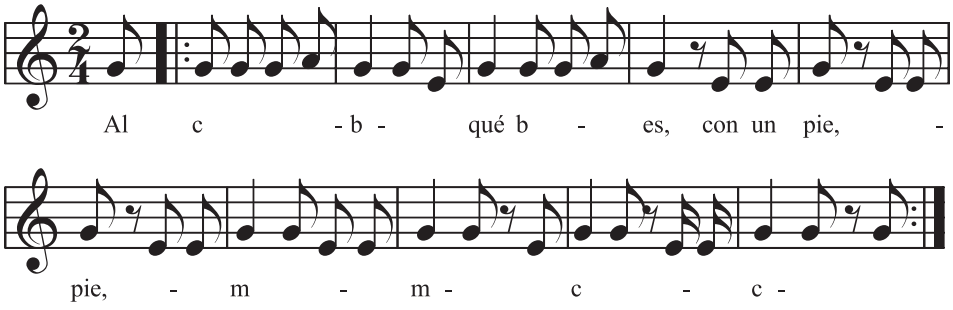
Mueve tu cuerpo (Pilar Pascual)

Mueve tu cuerpo al bailar,
pero sólo mueve lo que voy a nombrar:

Mueve los pies al bailar,
mueve sólo los pies al bailar.

Mueve los brazos al bailar,
mueve sólo los brazos al bailar.

Mueve las manos al bailar,
mueve sólo las manos al bailar.
Etcétera.

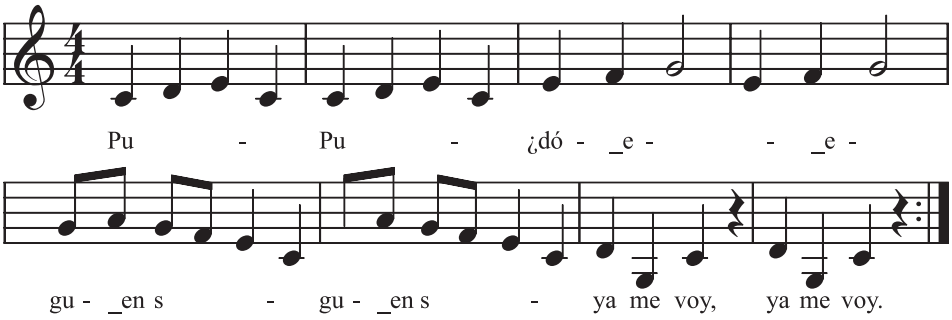
El corro chirimbolo (popular infantil)



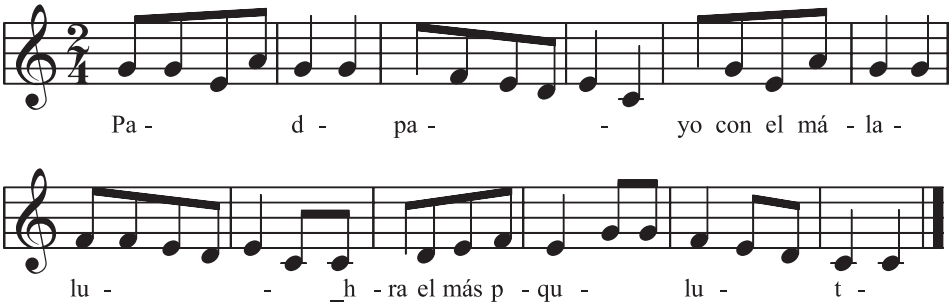
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

COORDINACIÓN PRÁXICA

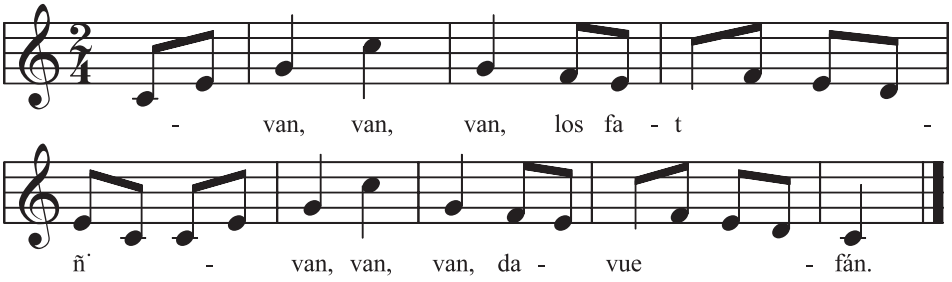
Pulgarcito (popular infantil)



Palmas con un dedo (popular infantil)



Los fantoches (popular infantil)



La manita así,
los fantoches pequeñitos.
La manita así,
van saltando siempre así.

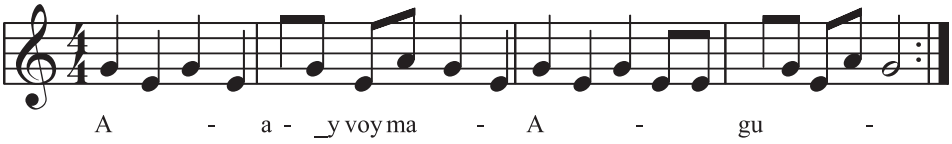
Hacen pan, pan, pan,
los fantoches pequeñitos;
hacen pan, pan, pan,
y creciendo aprisa van.

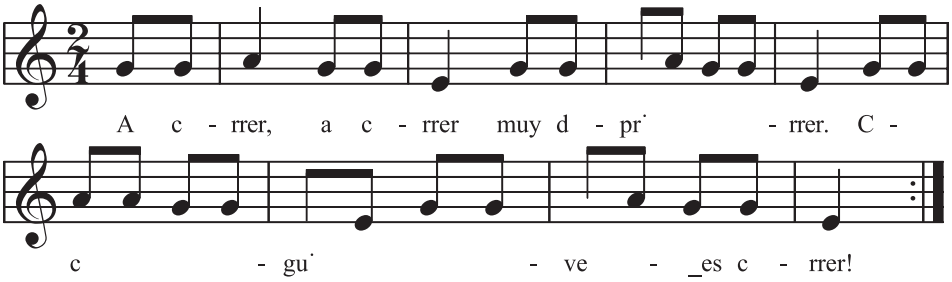
Arman gran trajín,
los fantoches pequeñitos;
arman gran trajín,
y levantan su dedín.

Ya se van, van, van,
los fantoches pequeñitos;
ya se van, van, van,
otro día volverán.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

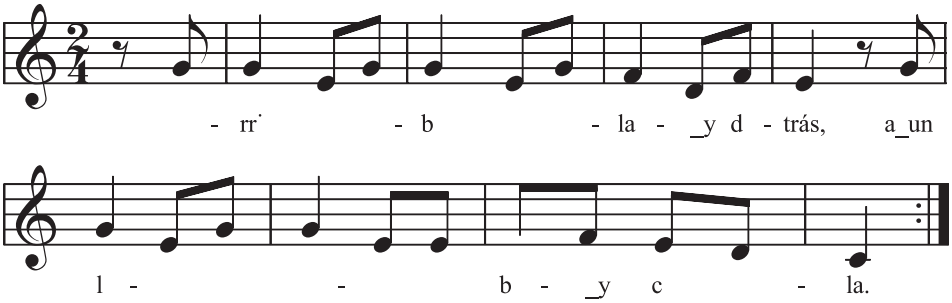
COORDINACIÓN GENERAL

Ando, ando (Pilar Pascual) CD, corte n.° 35

Corre, corre (Pilar Pascual) CD, corte n.° 36



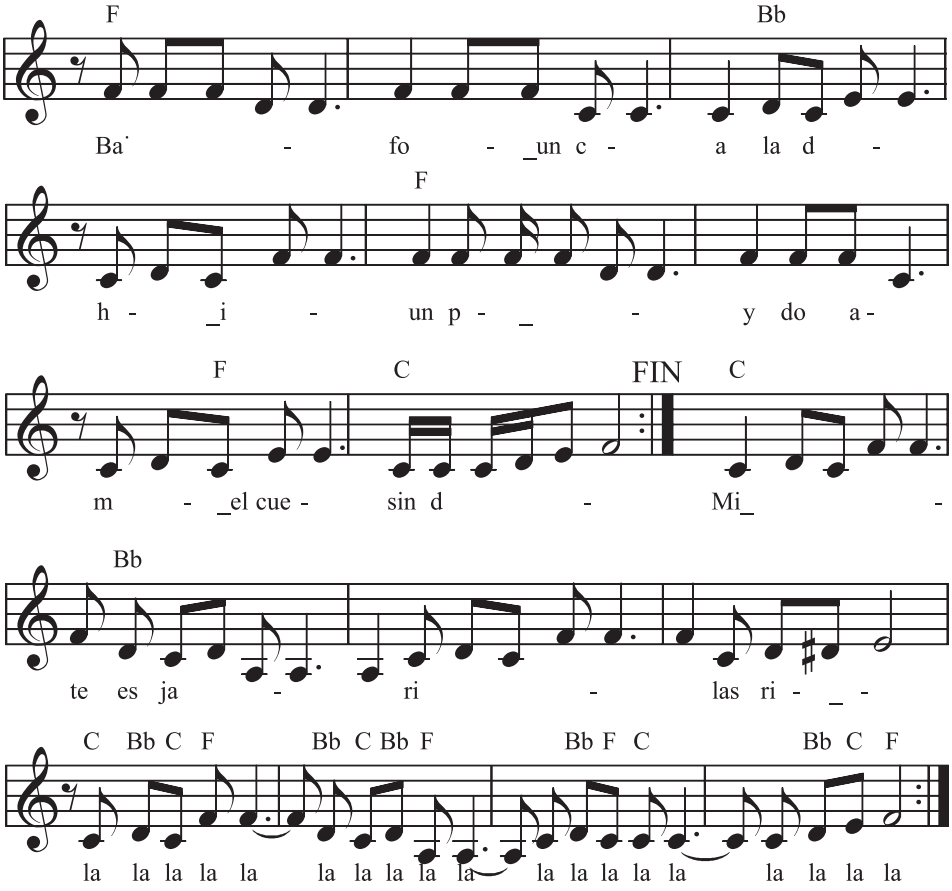
NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES

Coge la pelota (Pilar Pascual) CD, corte n.° 34

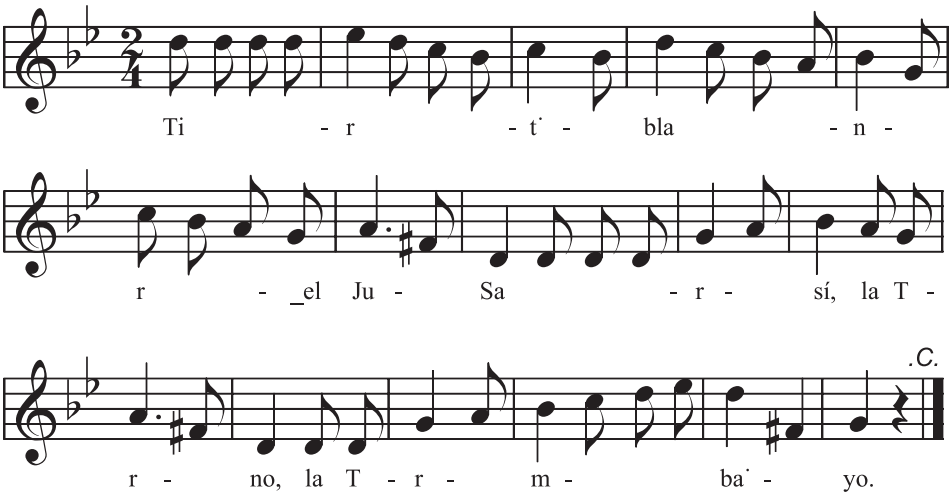


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARA BAILAR

Bailamos todos (Pilar Pascual)

F
Bb
Ba - fo - _un c - a la d -
F
h - _i - un p - _ - y do a -
F
C
FIN
C
m - _el cue - sin d - Mi_ -
Bb
te es ja - ri - las ri - _ -
C Bb C F
Bb C Bb F
Bb F C
Bb C F
la la la la la la la la la la la la la la la la la la la la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La tarara (popular de Andalucía)

Tiene la Tarara unos pantalones
que de arriba abajo sólo son botones.
La Tarara sí, la Tarara no,
La Tarara, madre, que la bailo yo.

Tiene la Tarara un cesto de frutas
y me da si quiero siempre las maduras.
La Tarara sí, la Tarara no,
La Tarara, madre, que la bailo yo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO II

Repentización

1. Lectura rítmica
2. Lectura rítmico-melódica

Este Anexo recoge ejercicios prácticos para leer e interpretar música, secuenciados en progresivo nivel de dificultad.

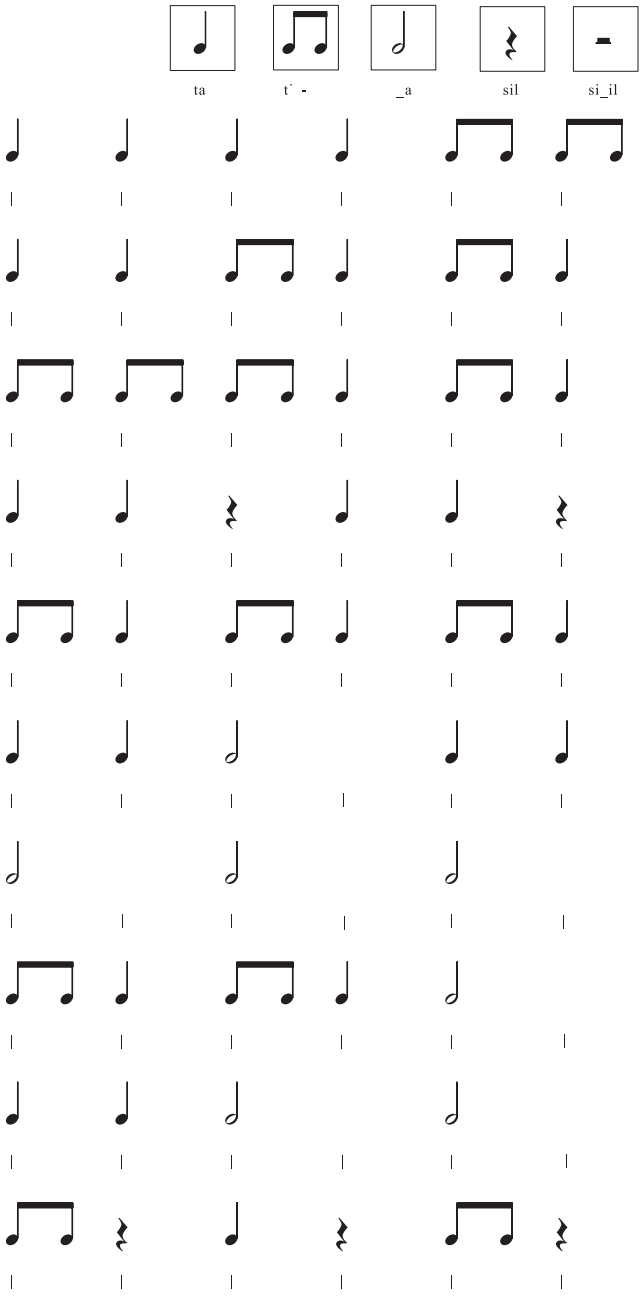
La primera parte contiene prácticas de lectura rítmica para ser interpretadas con la voz, instrumentos corporales, objetos sonoros e instrumentos de percusión no afinados.

La segunda parte se dedica a la lectura melódica. A partir de la lectura y entonación de los distintos tonos, se propone la lectura melódico-rítmica de fragmentos musicales breves, secuenciados según sus dificultades rítmicas y melódicas.

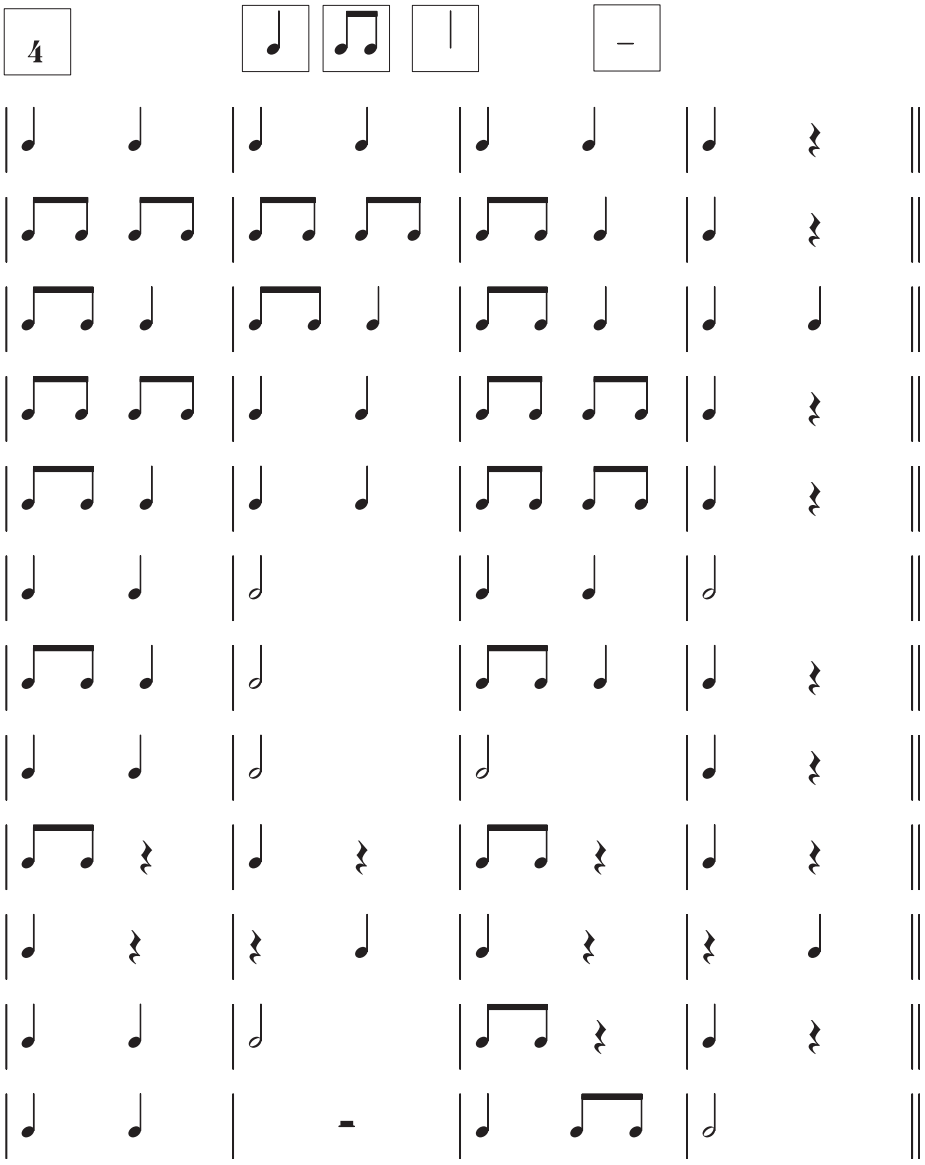
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

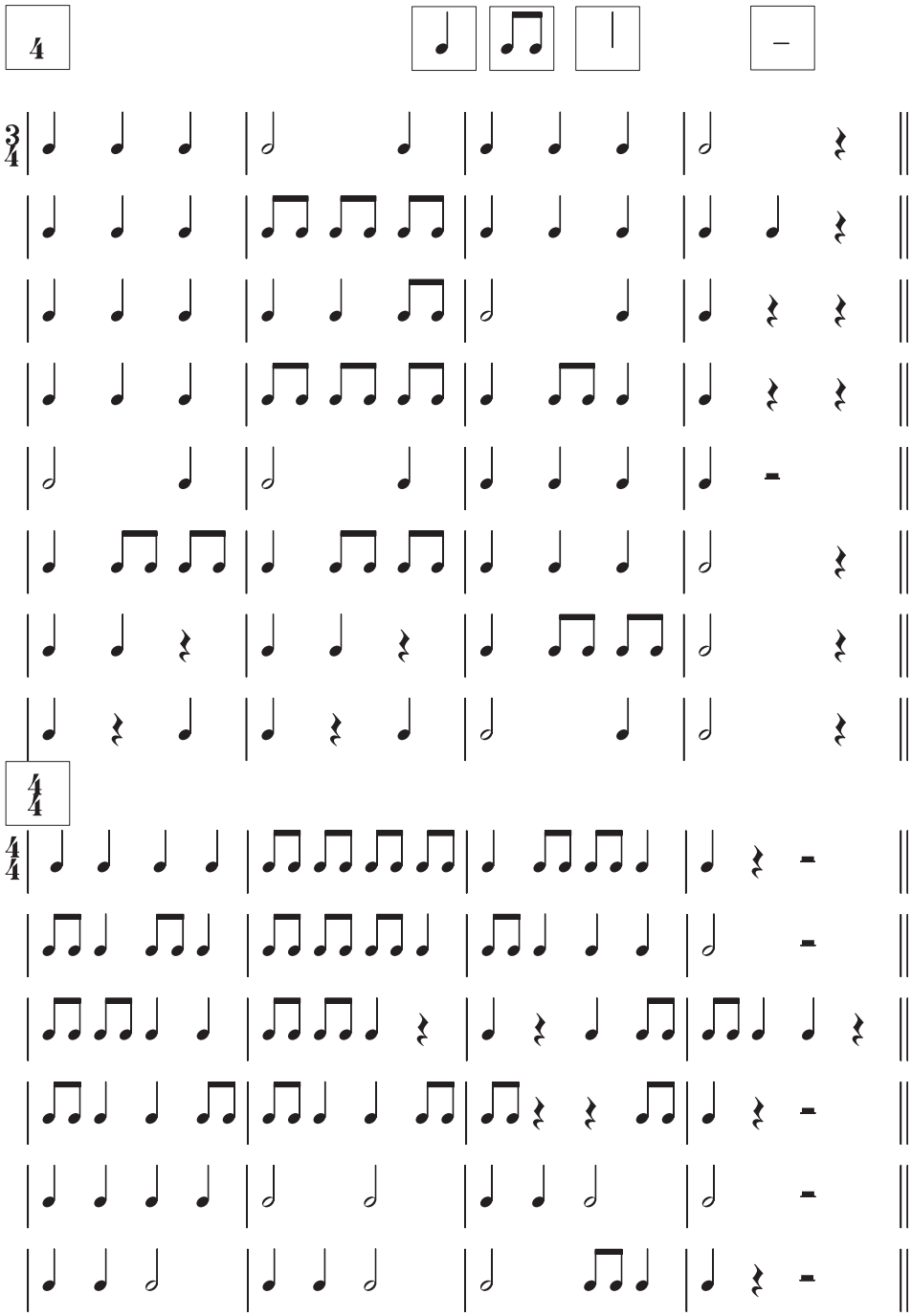
1. Lectura rítmica

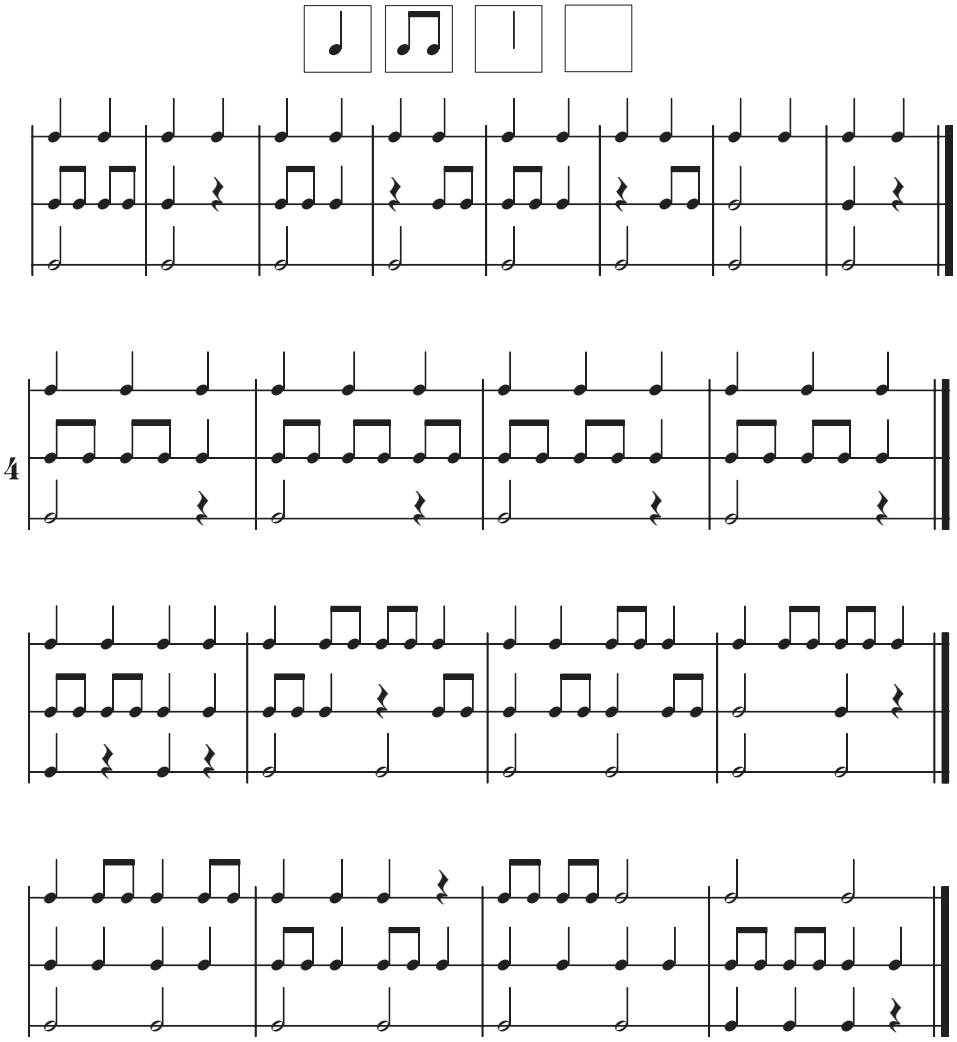
Lectura rítmica



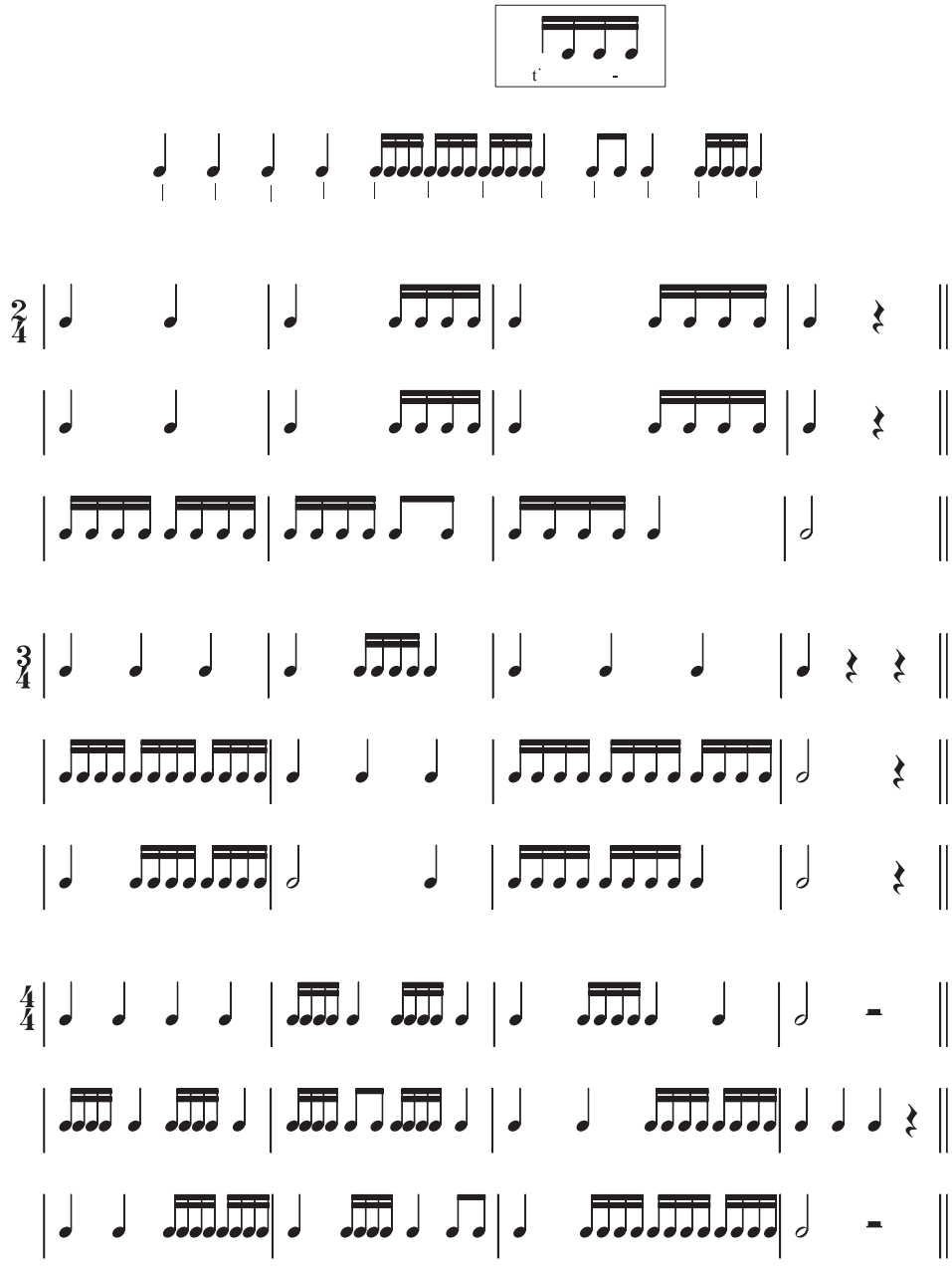
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Compás

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

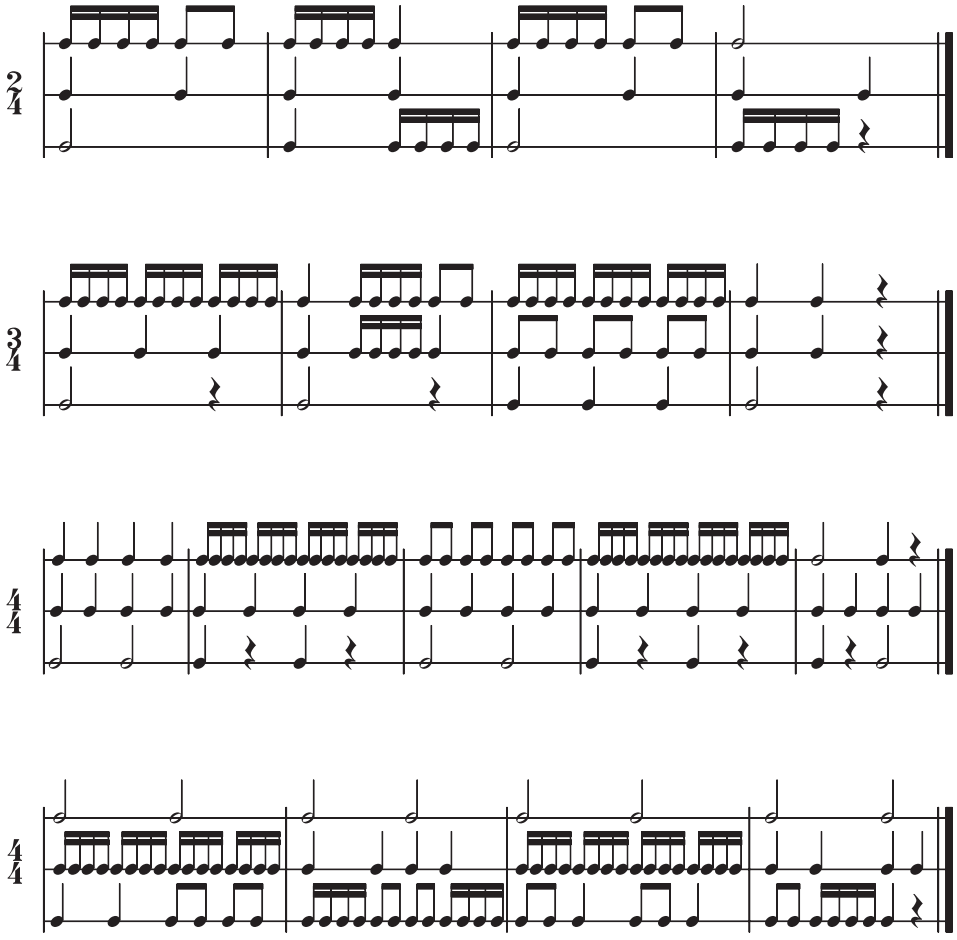
Compás

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

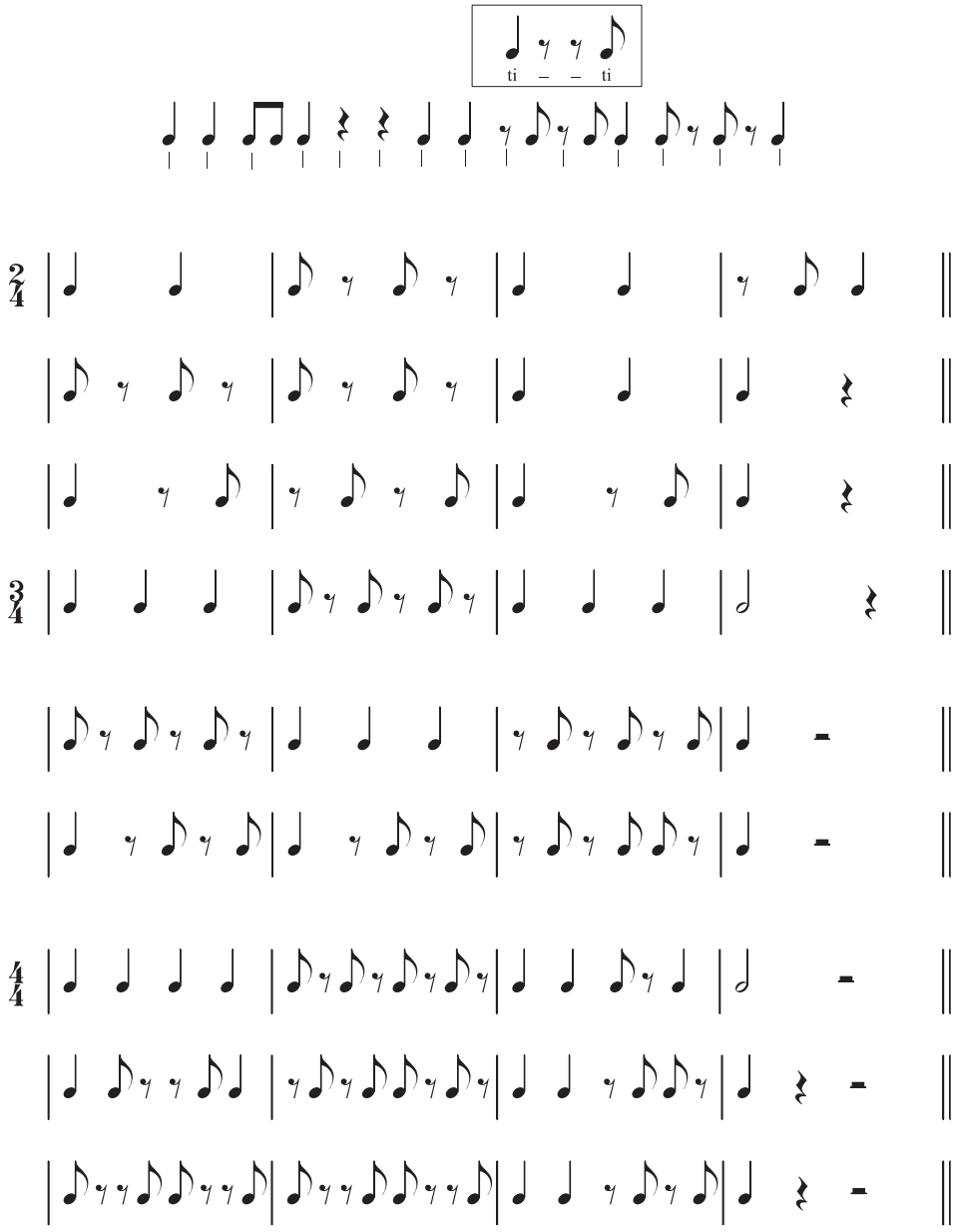
Polirritmos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

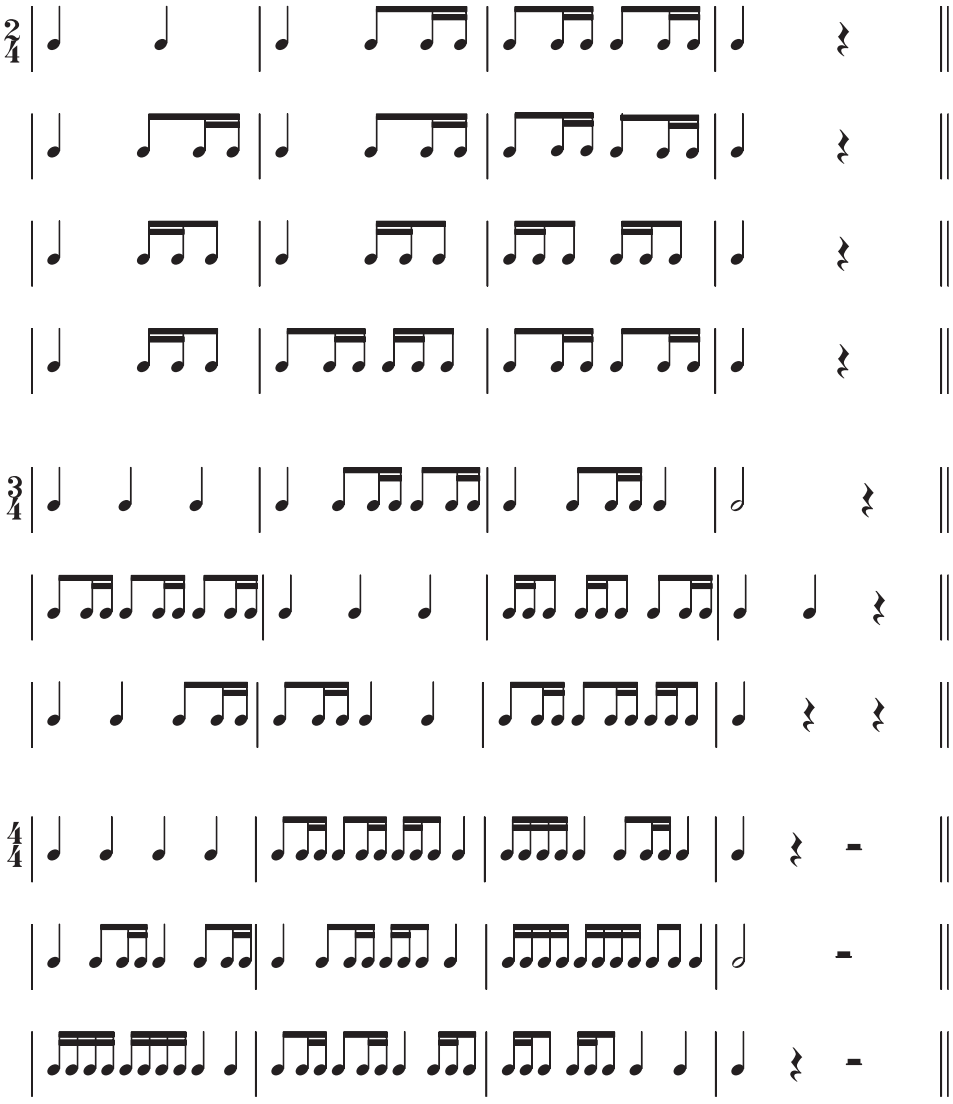
Lectura rítmica



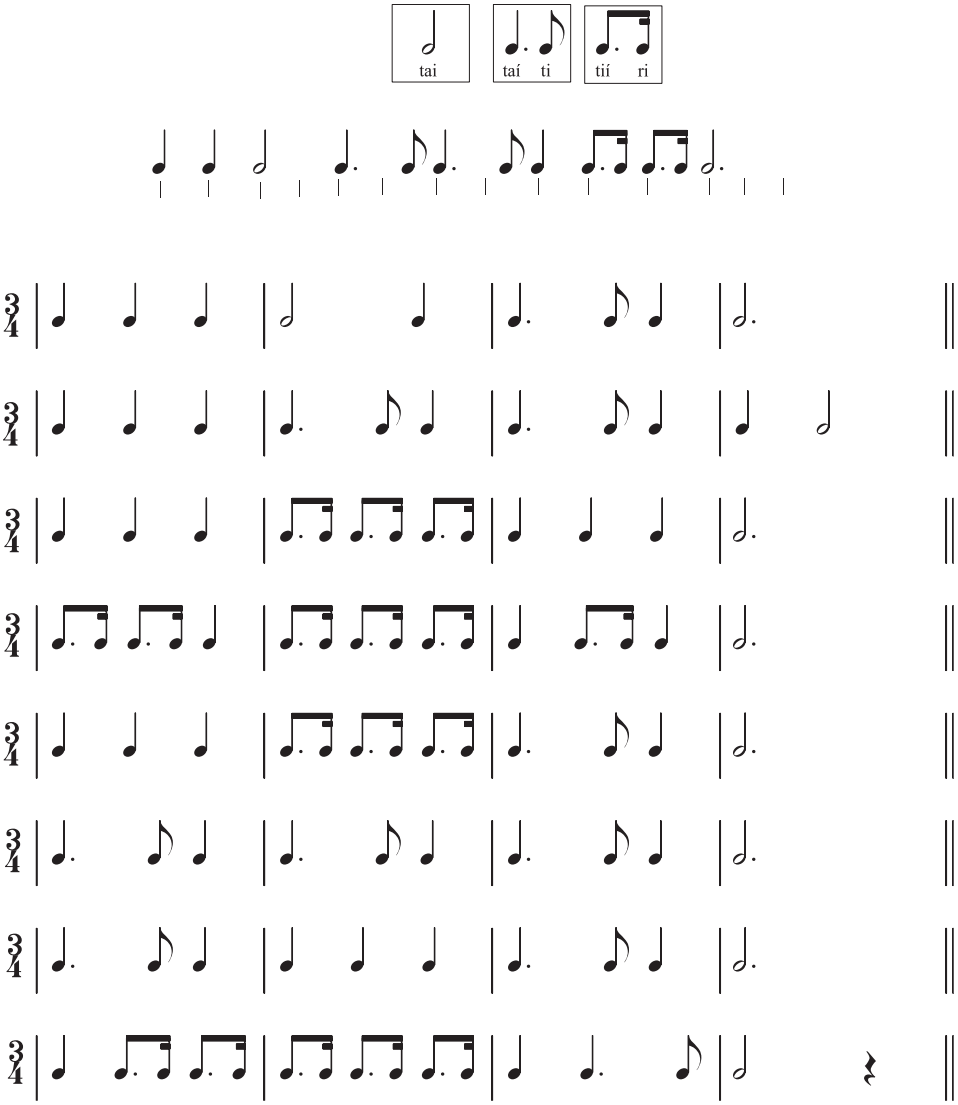
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

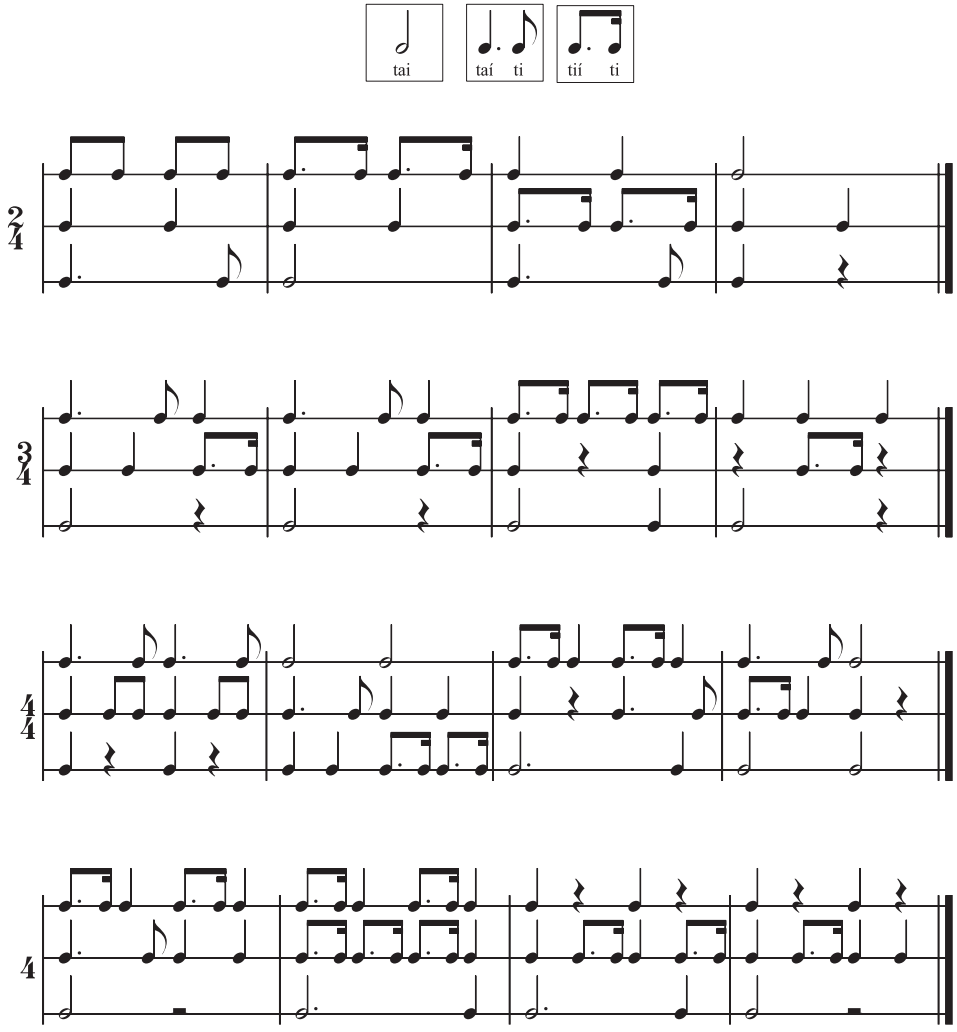
Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

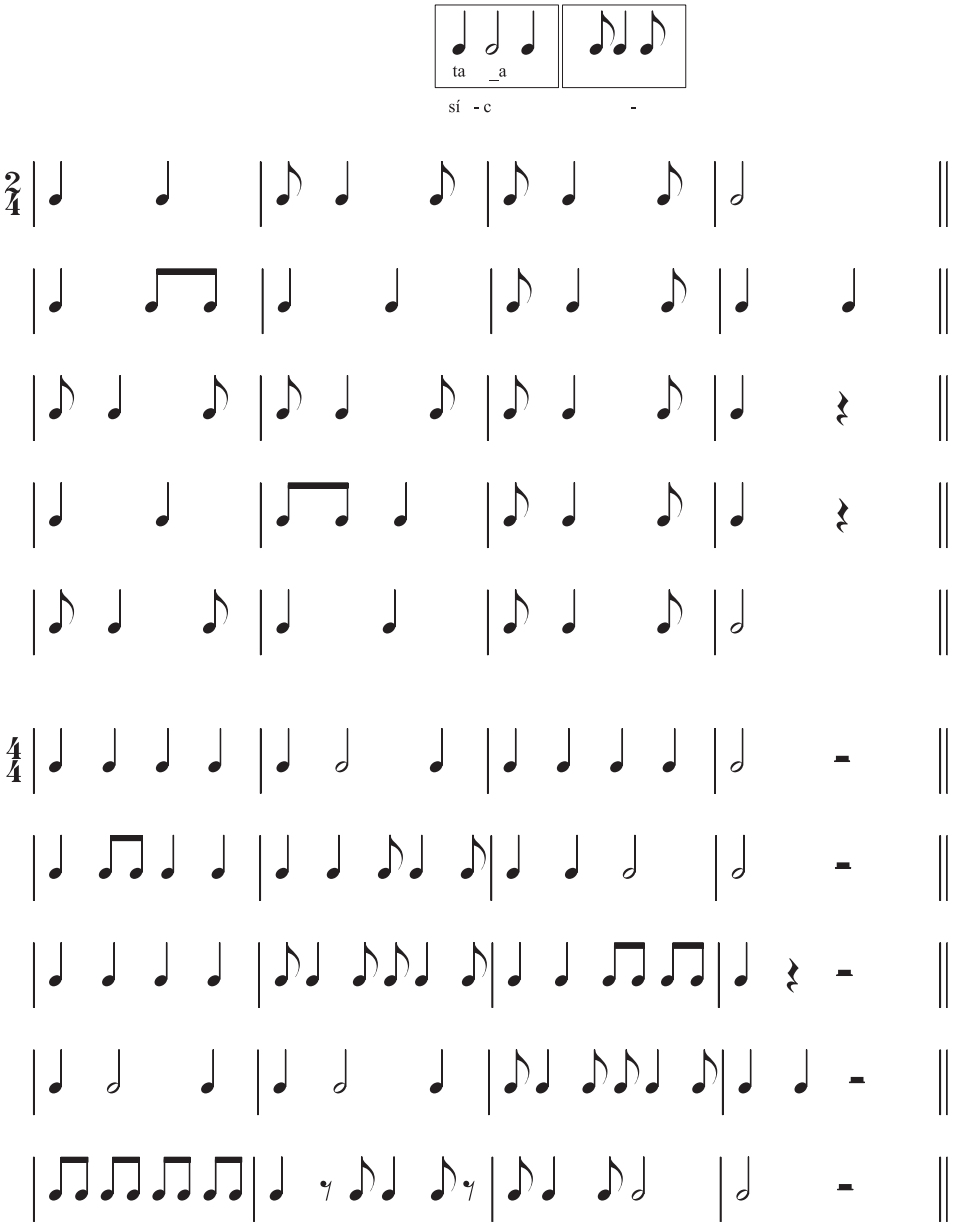
Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

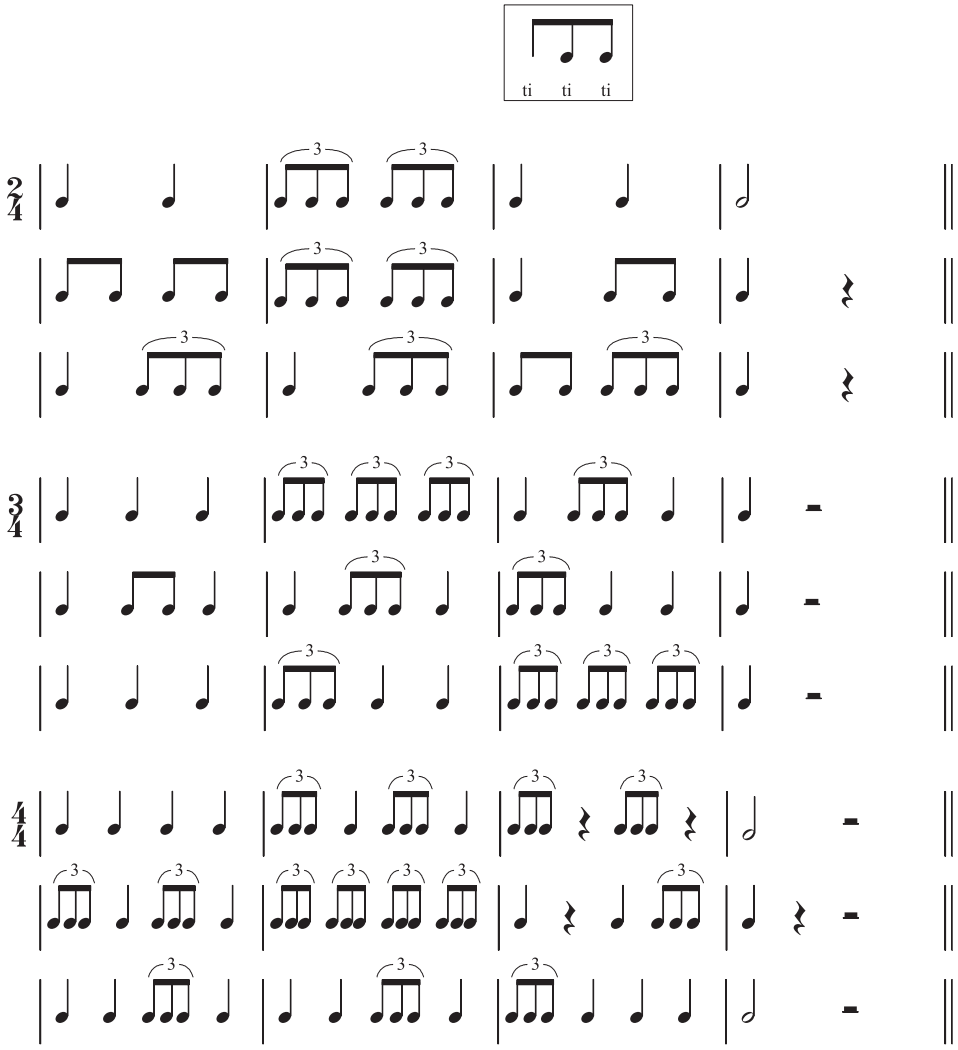
Lectura rítmica



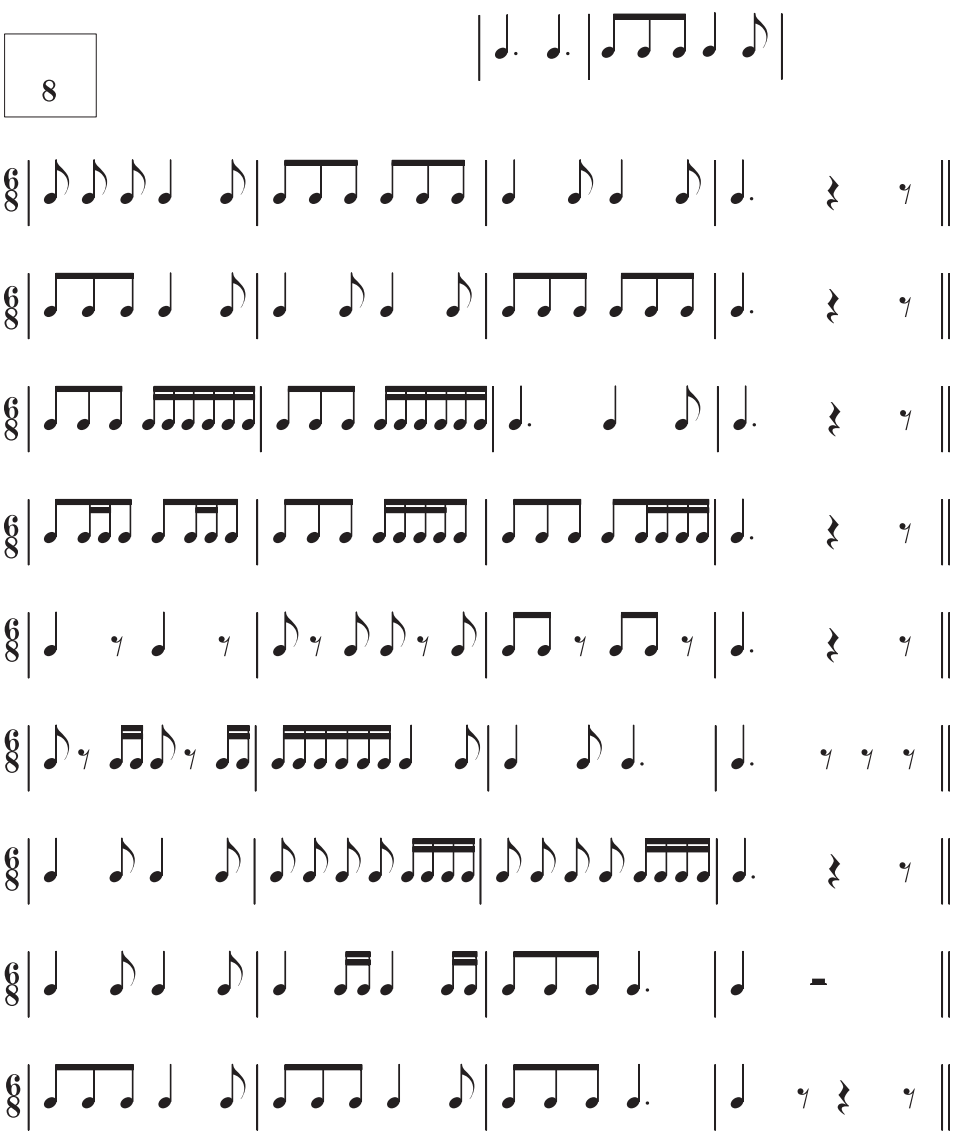
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

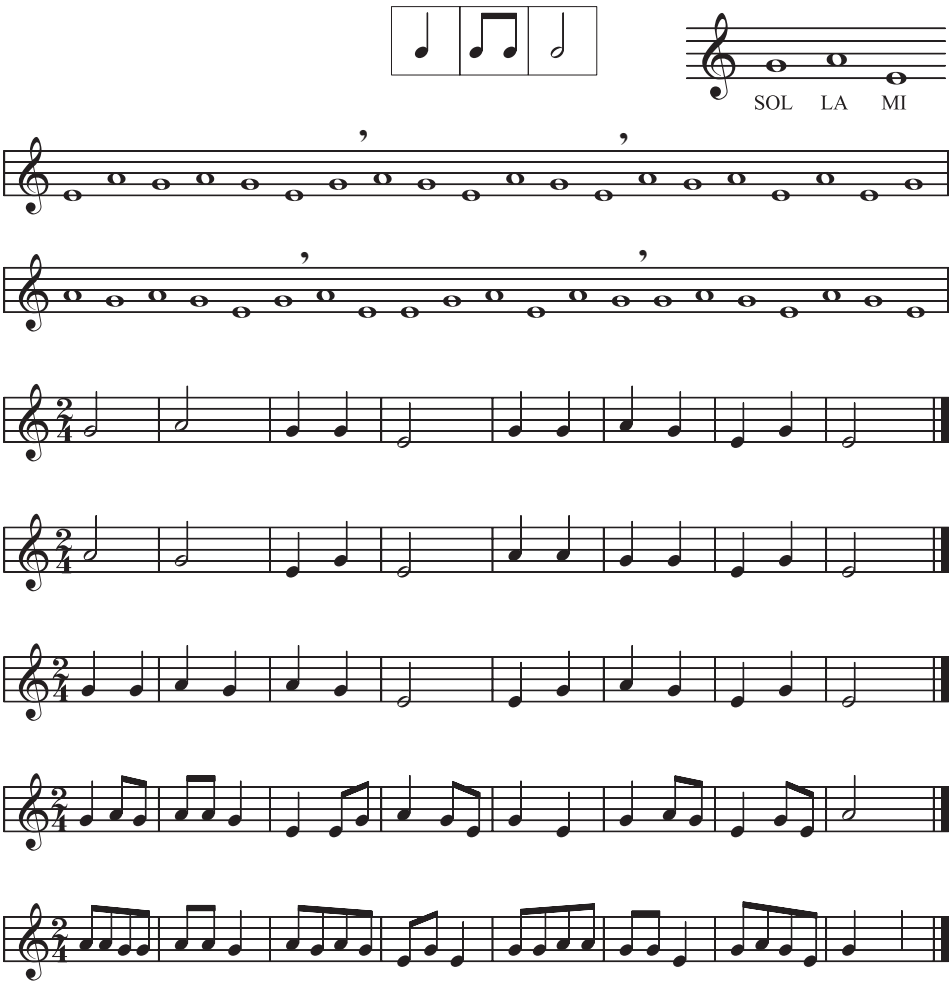
Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

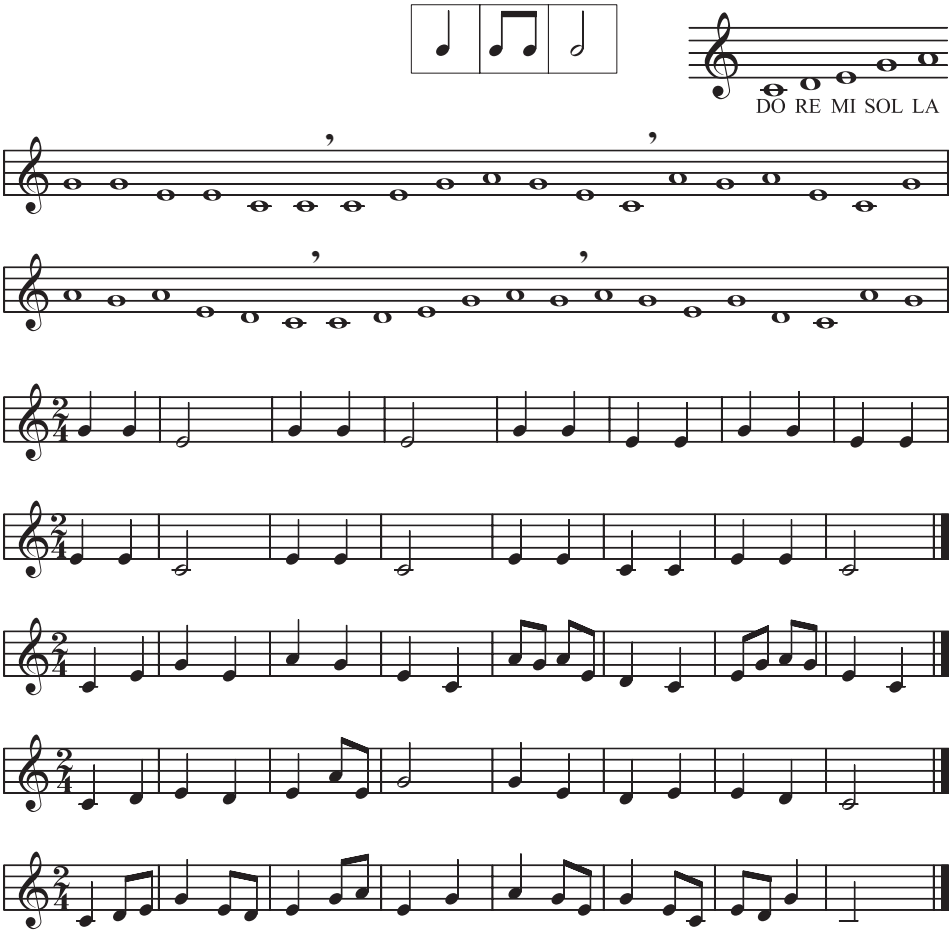
Lectura rítmica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

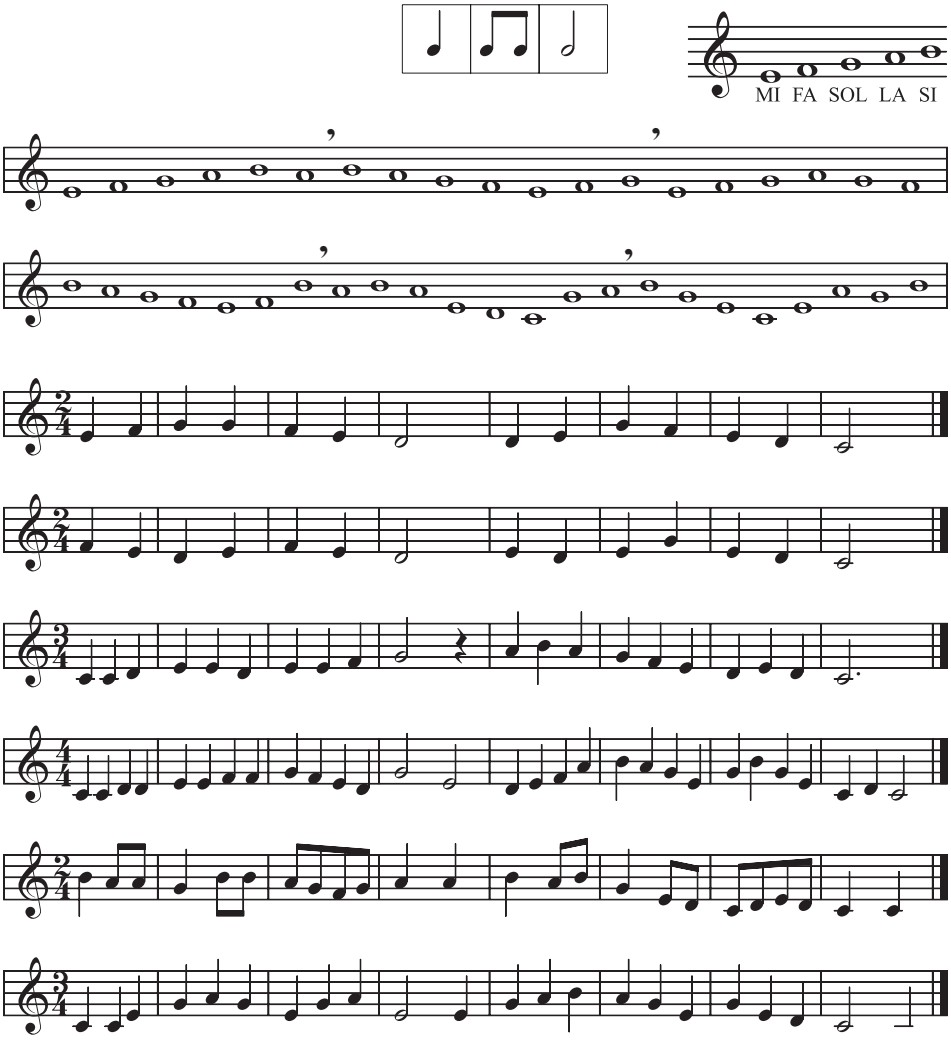
Lectura rítmica

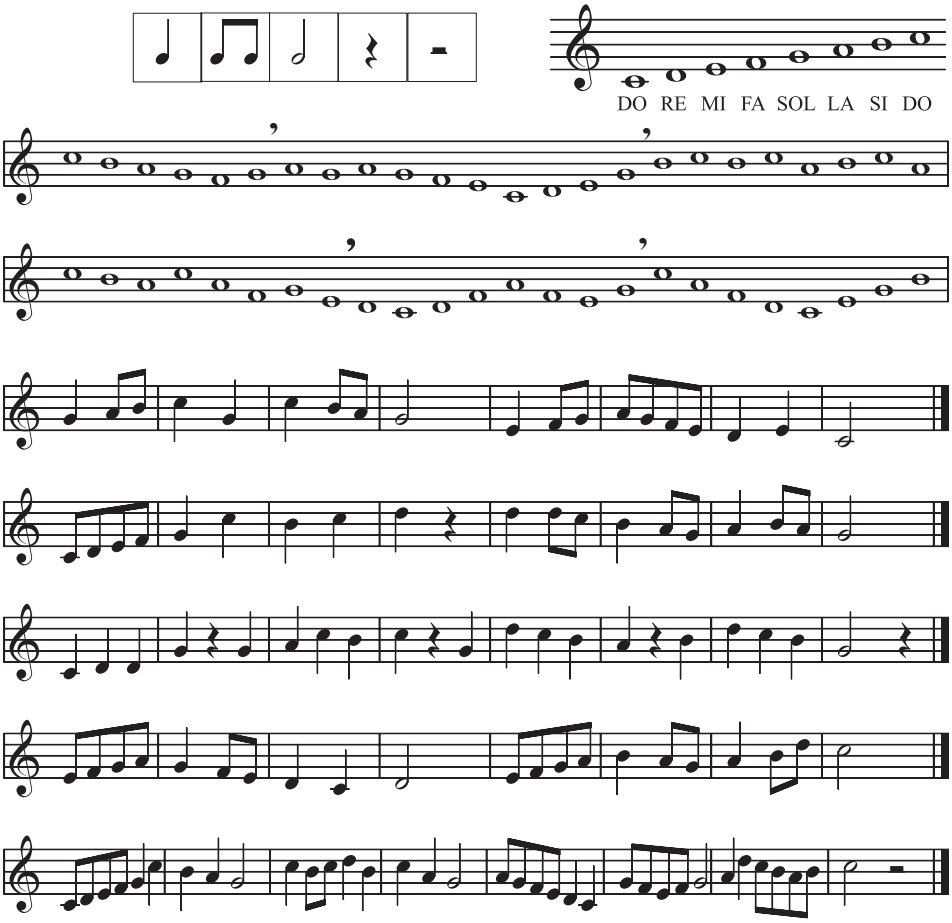


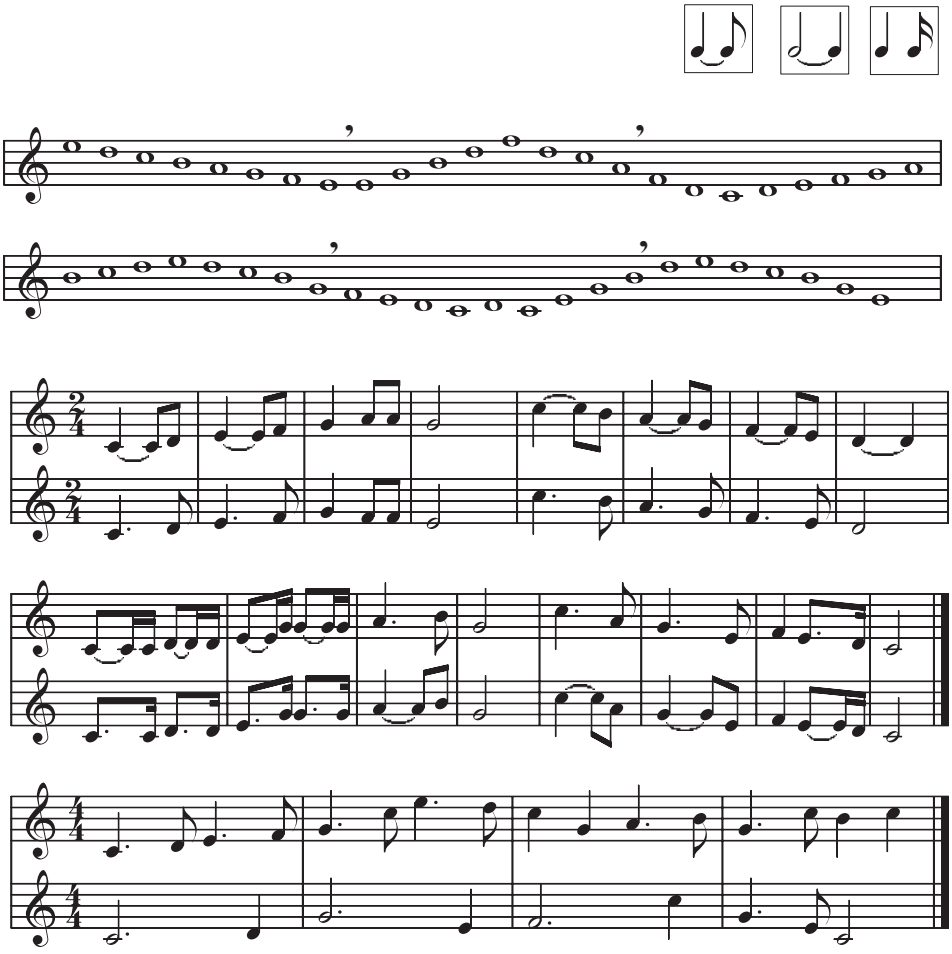
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

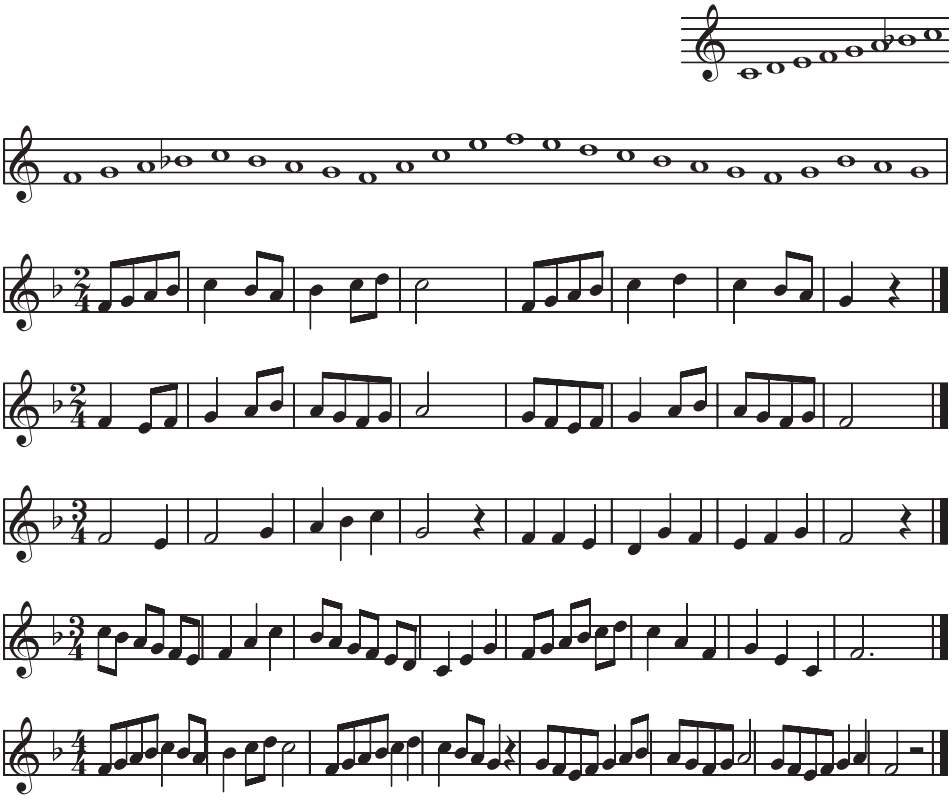
2. Lectura rítmico-melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

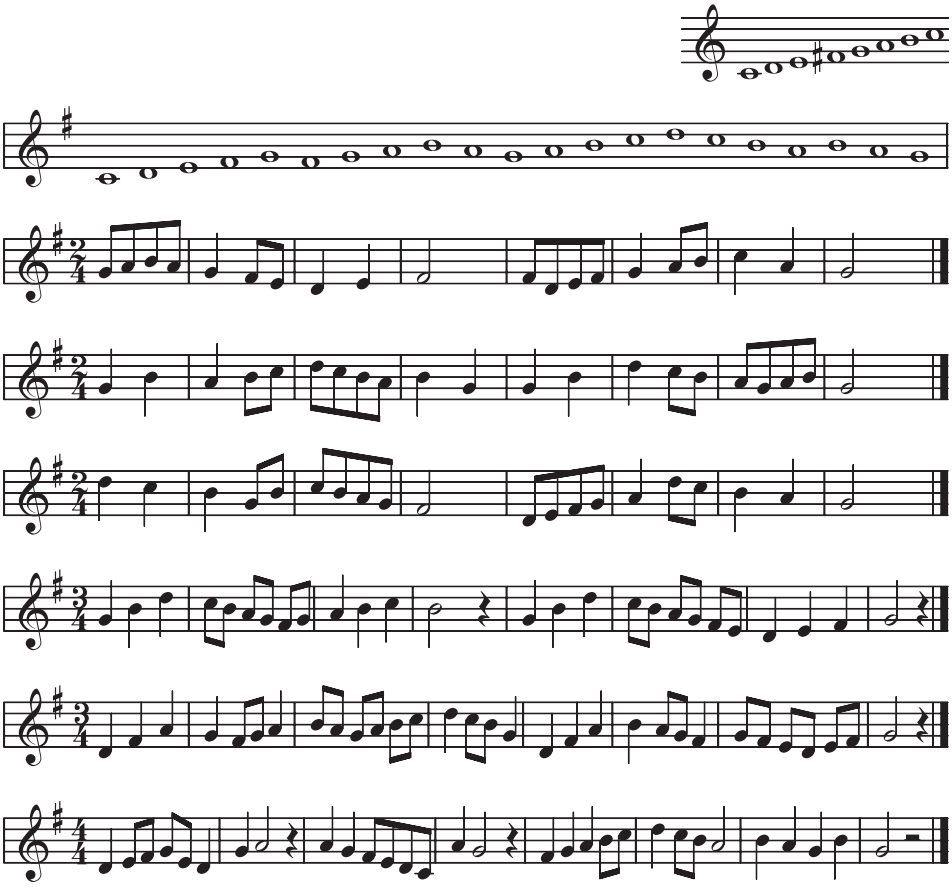
Lectura rítmico-melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura rítmico-melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura rítmico-melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura rítmico-melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura melódica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO III

Glosario de términos musicales

A

A capella. Palabra italiana que significa «música vocal sin acompañamiento instrumental».

Accelerando. Término que indica un aumento progresivo del tempo.

Accidental. Alteración que no pertenece a la armadura de la clave.

Acento. Mayor fuerza e intensidad sobre una nota.

Acompañamiento. Música e instrumentos que acompañan la melodía.

Acordes. Sonidos que se escuchan simultáneamente. Generalmente se forman por la superposición de sonidos en intervalos de tercera (tónica, mediante y dominante) de las escalas mayor o menor. El acorde de séptima se forma con la superposición de una tercera, una quinta y una séptima sobre la tónica o fundamental.

Acústica. Ciencia que estudia el sonido, su naturaleza, origen y propagación.

Ad libitum. A voluntad, con libertad de interpretación.

Adagio. Aire o término de tempo que significa «despacio».

Aerófono. Instrumento cuyo sonido se produce por la vibración del aire en un tubo.

Aire. Término que indica la velocidad del compás y la duración de cada uno de los diferentes valores de las notas en la ejecución de una obra. Es decir, la velocidad general con que interpretamos una obra musical. Los aires se expresan en palabras italianas y están indicadas en el metrónomo.

Allegro. Término de tempo o aire que significa «rápido».

Allemande. Danza barroca de aire lento de compás cuaternario. Suele ser el primer movimiento de una suite.

Alteraciones. Signos que modifican la altura de las notas. Son tres: sostenido (♯), bemol (♭) y becuadro (♮). Pueden ser propias o accidentales. Son **propias** si se colocan junto al compás y la clave. Afectan a todas las notas del mismo nombre de toda la pieza, excepto a las precedidas de un becuadro. Las **accidentales** se escriben delante de la nota. Afectan a las notas de igual nombre del compás.

Altura. Cualidad del sonido que nos permite determinar si un sonido es agudo o grave. Se debe a la frecuencia o número de vibraciones por segundo de la onda. Musicalmente genera las melodías, las notas musicales y las escalas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ámbito. Extensión de una voz o instrumento desde el sonido más grave al más agudo.

Anacrusa. Son las notas que preceden a la primera barra del compás. Se produce cuando la música comienza en parte o fracción débil.

Andante. Término de tempo o aire que significa «tranquilo».

Andantino. Tempo más rápido que andante.

Anthem. Composición coral inglesa destinada a los servicios religiosos protestantes.

Antífona. Música en la que dos o más grupos de músicos son separados para crear efectos especiales de eco, contraste, etc.

Aria. Aire o canción para voz solista con orquesta, generalmente forma parte de una ópera, una cantata o un oratorio.

Armadura. Conjunto de uno a seis signos de sostenido o bemol que se colocan al comienzo del pentagrama, después de la clave, para indicar la tonalidad.

Armonía. Sucesión continuada y coherente de acordes.

Armónicos. Efecto aplicable a diversos instrumentos. Son los sonidos secundarios que se escuchan cuando el sonido principal lo produce la vibración de una cuerda o de una columna de aire; se corresponden con divisiones de la longitud de éstas.

Arpegio. Tonos de un acorde tocados sucesivamente en vez de simultáneamente.

Atonal. Música basada en los doce tonos en vez de en la escala diatónica. Considera a todos los tonos con la misma importancia.

Atril. Objeto para sujetar las partituras.

B

Bagatela. Pieza breve y de carácter ligero, generalmente para piano.

Bajo. Es la voz masculina más grave. Voz más grave de una pieza musical.

Bajo continuo. Forma de acompañamiento interpretada habitualmente por un instrumento de teclado. A las notas de la línea de bajo se les añaden unas cifras que indican la armonía requerida.

Bajos. Tonos graves en contraposición a los agudos.

Ballet. Forma especializada de baile en un espectáculo en el que intervienen también la música, la coreografía y la escenografía. Exige una gran técnica y preparación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Barítono. Voz masculina entre la del tenor y la del bajo.

Basso ostinato. Melodía que se repite varias veces en la parte grave al tiempo que las voces superiores varían.

Becuadro. Alteración que sirve para anular el efecto del sostenido y del bemol.

Bemol. Alteración que modifica la altura de la nota bajándola en medio tono o un semitono descendente.

Bitonal. Escala formada por dos sonidos.

Blues. Tipo de música negra popular norteamericana.

Bourrée. Danza rápida barroca en compás binario.

Break. Pasaje jazzístico de carácter improvisatorio, interpretado por un solista entre otros pasajes interpretados por el conjunto.

C

Calderón (𝄐). Signo de prolongación del sonido que, colocado encima o debajo de una figura o silencio, sirve para prolongar la duración del sonido deteniendo el pulso un tiempo, a gusto del intérprete o el director.

Cámara. Música instrumental o vocal para pocos instrumentos o voces (de dos a diez), adecuada para ser ejecutada en espacios reducidos.

Canción. Forma musical en la que la melodía y el ritmo están unidos a un texto. A veces surge antes el texto que la música, en otros casos es a la inversa.

Canon. Forma polifónica en la que la melodía es repetida por cada voz o parte a medida que las voces van entrando.

Cantata. Composición para una o más voces con acompañamiento instrumental. La cantata religiosa tiene texto sagrado.

Canto gregoriano. Repertorio de canto asociado al Papa Gregorio I, ya que durante su pontificado los cantos fueron categorizados para su uso en la Iglesia Católica. Se basa en el canto llano; es vocal, sin acompañamiento y monódico.

Canto llano. Canto litúrgico con texto en latín utilizado desde la Edad Media en el canto gregoriano.

Cantus firmus. Término latino que designa una melodía basada en el canto llano, en la que los compositores de la Baja Edad Media en adelante fundamentaban sus composiciones polifónicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Chacona. Danza lenta o moderada en compás ternario, generalmente con un basso ostinato.

Chanson. Término francés que designa específicamente las canciones polifónicas medievales y renacentistas.

Clásica. Música de los compositores de los siglos XVII, XVIII y XIX, específicamente entre 1750 y 1820.

Clave. Signo musical que se escribe al principio del pentagrama y determina el nombre y el lugar en que se sitúa cada nota en el pentagrama. Son tres: sol (𝄞), fa (𝄢) y do (𝄡).

Cluster. Producción simultánea de varios sonidos a la vez, especialmente en el piano, en la música contemporánea.

Coda. Término italiano que significa añadido a una composición para redondearla.

Col legno. Indicación según la cual en los instrumentos de cuerda la parte de madera del arco golpea las cuerdas.

Compás. Organización de la música mediante pulsos acentuados de manera regular, es decir, la división del tiempo musical en partes iguales en función de los acentos. Los compases se separan con líneas divisorias y se coloca doble barra para terminar.

Con sordina. El instrumento es ensordecido con un dispositivo especial.

Concertino. Es el solista, o grupo de solistas de una orquesta; generalmente se trata del primer violín.

Concerto grosso. Composición en la que un grupo de instrumentistas de cuerda alterna con la orquesta en su totalidad.

Concierto. Ejecución musical pública. Es también una forma musical en la que un instrumento solista dialoga con la orquesta. Un concierto se compone normalmente de tres movimientos: rápido, lento, rápido.

Conjunto. Intervalo formado por sonidos correlativos.

Consonancia. Combinación de tonos que da estabilidad a un intervalo o a un acorde.

Contralto. Voz femenina de registro o tesitura más grave que la de soprano. El término se utiliza también para calificar a un instrumento de tesitura similar a la de esta voz femenina.

Contrapunto. Combinación simultánea de dos o más melodías.

Contratenor. Es la voz masculina de tesitura más alta, similar a la de contralto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Coral. Canto religioso de siglo XVI. Música para conjuntos vocales. Es el himno religioso del luteranismo.

Cordófonos. Instrumentos cuyo sonido se produce por la vibración de unas cuerdas al ser pulsadas, pinzadas o frotadas con un arco.

Coro. Grupo de voces, música que canta un coro o estribillo de una canción.

Courante. Danza barroca moderadamente rápida en compás ternario. Suele ser el segundo movimiento de una suite.

Crescendo. Término de dinámica que indica el aumento paulatino de la intensidad.

Cromática. Escala formada por los doce semitonos cromáticos.

Cuarteto. Obra para cuatro intérpretes.

D

Da capo. Término italiano utilizado al final de una pieza musical, que significa «desde el principio» y que indica que el intérprete repita la primera parte de la pieza hasta un punto predeterminado.

Decibelio (dB). La unidad de medida de la intensidad del sonido. A 0 dB la mayoría de las personas no oyen nada, y a partir de 100 dB se produce dolor.

Desarrollo. Proceso de desarrollo, expansión, modificación, transformación, etc., de temas y motivos.

Diapasón. Instrumento a partir del que se afinan los demás sonidos. Musicalmente se ha fijado como afinación absoluta que la nota *la* octava central del piano esté a 440 Hz.

Diatónica. Escala compuesta por siete sonidos o grados entre los que hay cinco tonos y dos semitonos. Los más importantes son el primer grado (I) o **tónica,** el tercer grado (III) o **mediante,** el cuarto grado (IV) o **subdominante** y el quinto (V) o **dominante.** La diatónica es la escala más común en la tradición occidental y consta de cinco tonos y dos semitonos. Las escalas diatónicas pueden ser mayores o menores según la relación de tonos y semitonos entre los grados.

Diminuendo, decrescendo. Término de dinámica que indica disminución progresiva de la intensidad.

Dinámica. Aspecto del lenguaje musical que hace referencia a la intensidad del sonido.

Discanto. Dos voces en sentido contrario.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Disconjunto. Intervalo formado por sonidos no correlativos.

Disonancia. Intervalo o acorde de sonido desagradable, rudo o inconcluso. Es opuesto a la consonancia.

Dodecafonismo. Sistema de composición en el que el compositor ordena los doce sonidos de la escala cromática, formando una serie a partir de la que desarrolla su obra.

Dominante. Es el quinto grado (V) de la tonalidad.

Dosillo. Grupo de valoración especial que ocupa el tiempo que normalmente durarían tres tiempos ( ).

Dúo. Composición para dos intérpretes.

Duración. Cualidad del sonido referida al tiempo que pasa desde que el sonido comienza hasta que se extingue; es decir, el tiempo que permanece la vibración de un sonido (largo, corto, rápido, lento). Se debe al tiempo que persiste la onda. Se mide en horas, minutos, segundos, pero musicalmente se codifica con las figuras y da lugar a los ritmos, los acentos, los compases, etc.

E

Eco. Fenómeno que se produce cuando el sonido choca con un obstáculo que lo devuelve al origen. También es una forma musical basada en la repetición.

Electrófonos. Instrumentos cuyo sonido se produce por medios electrónicos.

Escala. La sucesión de sonidos correlativos desde un sonido fundamental llamado tónica. Es ascendente si discurre de sonidos graves a agudos, y al contrario es descendente. Según el número de sonidos y la disposición de éstos, existen muchos tipos de escala: bitonal, tritonal, cromática, diatónica, pentatónica, de tonos enteros, etc.

Estribillo. Repetición de un tema muy reconocible.

Estudio. Pieza compuesta para mostrar y mejorar la técnica de interpretación de un instrumento.

Exposición. Primera sección de una composición, particularmente de la sonata.

F

Fabordón. Acompañamiento melódico a distancia de tercera o sexta que se añade al *cantus firmus* de la Edad Media y a las melodías de los cantos populares.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Fanfarria. Pieza breve ceremonial para trompetas u otros instrumentos de metal.

Fantasía. Forma musical sin normas estrictamente definidas. En el Renacimiento fue una pieza instrumental contrapuntística. En España se llaman tientos.

Figuras. Son las diferentes formas que toman las notas para indicar la duración de los sonidos.

Finale. Último movimiento de una composición o el conjunto vocal que cierra un acto de una ópera.

Folclorismo. Utilización de las características de la música folclórica en la música culta.

Forma. Organización o estructura de una pieza instrumental.

Forte. Es un término de dinámica que significa «fuerte».

Fortissimo. Es un término de dinámica que significa «muy fuerte».

Fraseo. Subdividir la melodía en frases por medio de la introducción de puntos y comas musicales como momentos de descanso.

Fuga. Forma musical en la que varias voces entran con el mismo tema, sucesivamente, y se imitan en una altura diferente. La fuga consta de tres partes: exposición temática, desarrollo y conclusión.

Futurismo. Utilización de sonidos indeterminados o ruidos en una obra musical con una finalidad expresiva.

G

Gallarda. Danza cortesana vivaz del siglo XVI y comienzos del XVII en compás ternario. Suele ir emparejada a la pavana, danza que la precede.

Gavota. Danza rápida barroca en compás cuaternario, que comienza en la tercera parte de su compás. Suele ser el movimiento de una suite.

Giga. Danza rápida barroca, generalmente en compás compuesto y que suele ser el último movimiento de la suite.

Glissando. Deslizamiento rápido de un tono a otro de la escala de un instrumento, en sentido ascendente o descendente.

H

Hertzio. Es la medida acústica de la altura. El oído humano percibe sonidos graves desde 16 a 20 Hz hasta 25.000 Hz en sonidos agudos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Himno. Canto religioso de alabanza.

Homofonía. Música que centra la atención en una melodía, el resto es acompañamiento.

I

Idiófono. Instrumento construido con un material que al percutirlo produce sonido.

Impresionismo. Corriente musical con elementos que no están claramente perfilados. No es música atonal.

Impromptu. Pieza breve normalmente para piano que sugiere una improvisación.

Infrasonido. Sonidos de baja frecuencia que no son audibles por el oído humano.

Intensidad o volumen. Es la cualidad del sonido por la que podemos distinguir los sonidos fuertes de los débiles o suaves. Se debe a la fuerza con que se produce el sonido y a la amplitud de la onda. Musicalmente se expresa con los matices de intensidad. Depende mucho de los locales y los intérpretes.

Intervalos. Son la distancia o diferencia de altura que existe entre dos sonidos.

J

Jazz. Estilo musical surgido en Nueva Orleans hacia 1850, cuyos orígenes están en los cantos de los negros de las plantaciones, el *blues* y el *gospel*. Se caracteriza por los ritmos sincopados, la insistencia rítmica y las improvisaciones.

L

Largo. Es un término de tempo que significa «muy despacio».

Legato. Es una ejecución de los sonidos pasando de uno a otro sin interrupción.

Leitmotiv. Término alemán que significa «motivo conductor» o tema musical reconocible que simboliza a una persona o concepto en una ópera.

Lento. Es un término de tempo que significa «despacio».

Libreto. Texto de una ópera o un oratorio.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lied. Forma musical del romanticismo para las canciones alemanas para voz y piano. También es la repetición de la primera parte de una forma binaria: ABA.

Ligadura de articulación o expresiva. Línea curva que puede abarcar desde dos hasta un grupo de muchas notas e indica que la interpretación se produce sin interrupción.

Ligadura de unión (⁀). Signo de prolongación que consiste en una línea curva que une dos notas de igual nombre y sonido y sirve para unir sus duraciones sumando sus valores.

Líneas divisorias. Líneas verticales con las que se separan los compases.

Líneas y espacios adicionales. Pequeñas líneas y espacios que se colocan encima o debajo del pentagrama para representar sonidos que, por ser más agudos o graves, no caben dentro de él.

M

Madrigal. Forma contrapuntística profana del Renacimiento para varias voces. De origen italiano, se desarrolló en toda Europa, especialmente en Inglaterra.

Matices. Son términos y signos que sirven para indicar la dinámica.

Mazurca. Danza polaca en compás ternario.

Meistersinger. Miembro de una corporación de músicos artesanos y comerciantes en la Alemania de los siglos XVI y XVII.

Melisma. Grupo de notas que se entona sobre la misma vocal. Es propio del canto gregoriano y de algunas canciones folclóricas.

Melodía. Sucesión de sonidos de diferentes alturas, animados por el ritmo y ordenados según un criterio estético. Es imposible separar el ritmo de la melodía, ya que cada nota tiene una duración y la duración es parte del ritmo. Algunas melodías se interpretan al «unísono» (todos entonan las mismas notas) o a varias voces si cantan melodías diferentes.

Membranófonos. Instrumentos construidos con un parche o membrana, de forma que el sonido se produce por la vibración del parche al ser golpeado.

Metrónomo. Instrumento de medida que da pulsaciones regulares y las cuenta por minuto, de forma que situándolo a 60 obtiene una pulsación por minuto. Este mecanismo indica con toda exactitud la velocidad musical. La velocidad de una pieza se indica con unas palabras llamadas aires.

Mezzo forte. Término de dinámica que significa «medio-fuerte».

Mezzo piano. Término de dinámica que significa «medio-piano».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Mezzosoprano. Voz femenina con una tesitura entre la voz de soprano y la de contralto.

Minnesinger. Trovador en Alemania.

Modal. Tercer grado (III) de la tonalidad.

Modalidad. Modo de ser de una tonalidad: mayor o menor. En general, las melodías en tonalidad mayor tienen un carácter alegre y extravertido; las de tonalidad menor, algo triste e introvertido.

Modo. Patrón de tonos y semitonos dentro de una octava, que se aplica a los modos griegos en la Antigüedad y a los modos eclesiásticos de la Edad Media.

Modulación. Pasar a otra tonalidad.

Monodia. Composición musical que consta de una sola línea melódica.

Motete. Composición polifónica coral con texto en latín de la Iglesia Católica, una de las más importantes desde el siglo XIII al XVIII.

Motivo. Idea musical breve y reconocible. Es la parte mínima reconocible de una melodía.

Movimiento. Tempo rápido o lento. Parte de una forma musical grande (sonata, sinfonía, concierto).

N

Neuma. Signo utilizado en la notación medieval para indicar los grupos de notas con los cuales debe cantarse una sílaba.

Nocturno. Pieza compuesta generalmente para piano, con carácter lírico y rápido, que evoca el ambiente nocturno.

Non legato. Interpretación suelta de los sonidos.

Nota blue. Descenso de un semitono, específico de la música afroamericana, del tercer y séptimo grado de la escala mayor. Es el resultado de la superposición de la escala pentatónica africana que llevaron a Estados Unidos los esclavos negros, con la escala diatónica de la música occidental, imperante entre los blancos.

Notas. Signos que representan los sonidos. Según su altura son: *do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si* (C D E F G A B).

Notas a contratiempo. Notas precedidas de silencio que ocupan una parte o fracción débil.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

O

Obertura. Pieza de apertura de una suite u ópera.

Ópera. El más grande y complejo espectáculo musical, síntesis de poesía, música y danza. Las primeras óperas eran una sucesión de números casi independientes unidos entre sí por partes habladas, tal y como ocurre en la zarzuela, la opereta o la comedia musical. Las partes de una ópera son: obertura o introducción instrumental; recitativos y arias, en los que actúan los solistas y muestran las posibilidades de su voz; interludios instrumentales, que se suceden entre arias y/o coros; coros, en los que actúa gran número de cantantes.

Ópera buffa. Ópera cómica italiana del siglo XVIII.

Ópera cómica. Ópera francesa con diálogo hablado. El tema no siempre es cómico.

Ópera seria. Ópera italiana del siglo XVIII de tema heroico y trágico.

Opereta. Ópera ligera con diálogo hablado, canciones y danzas.

Opus (Op). Término italiano que significa «obra». Junto con un número, identifica una obra en la producción de un compositor.

Oratorio. Composición musical extensa sobre un texto de tema religioso para solistas, coros y orquestas, en los que el drama no se representa como en la ópera.

Ordinario. Partes de la Misa con textos fijos e iguales para todos los días.

Organum. Tipo de polifonía medieval en la que se añade al canto llano una voz o más.

Orquestación. Papel asignado a los diferentes instrumentos en una composición para orquesta. También adaptación o transcripción de una composición, generalmente para piano, para distintos instrumentos de la orquesta.

Ostinato. Forma musical basada en la repetición insistente de una parte, o bien un ritmo o una melodía.

P

Parámetro. Cada una de las cuatro cualidades del sonido.

Partitura. Copia musical de una pieza para varios ejecutantes. Puede ser: orquestal, abreviada, miniatura, etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pasión. Composición extensa similar al oratorio cuyo texto describe la crucifixión de Cristo.

Pavana. Danza cortesana lenta en compás binario del Renacimiento. Se empareja con la Gallarda.

Pentagrama. El conjunto de las cinco líneas horizontales y los cuatro espacios comprendidos entre ellas sobre los que se escribe la música.

Pentatónica. Escala formada por cinco sonidos.

Pianissimo. Término de dinámica que significa «muy suave».

Piano. Término de dinámica que significa «suave».

Picado o staccato. Punto que, colocado encima o debajo de una nota, indica una ejecución suelta, perdiendo ésta aproximadamente la mitad de su valor.

Pizzicato. Pellizcar con los dedos las cuerdas de los instrumentos de cuerda.

Poema sinfónico. Es una obra orquestal de un solo movimiento en la que se desarrolla musicalmente un argumento.

Polca. Danza de salón de compás binario y ritmo rápido que estuvo muy en boga en la segunda mitad del siglo XIX.

Polifonía. Combinación simultánea de varias melodías.

Polirritmia. Varios ritmos que suenan simultáneamente.

Preludio. Obra instrumental breve concebida originalmente para preceder a cualquier obra. A partir del XIX es cualquier pieza breve, generalmente para piano.

Presto. Término de tempo que significa «muy rápido».

Programática. Música inspirada en una idea, generalmente literaria, exterior a la música.

Propio. Partes de la Misa diferentes para cada uno de los días del calendario litúrgico.

Pulso. Movimiento interno de la música que se manifiesta mediante impulsos continuados.

Puntillo (·). Signo de prolongación del sonido, que consiste en un punto que se coloca a la derecha de las figuras y prolonga su duración la mitad de lo que dura la figura.

Q

Quinteto. Composición para cinco intérpretes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

R

Ragtime. Tipo de música popular norteamericana de principios del siglo XX, generalmente para piano, que se caracteriza por su melodía sincopada.

Rallentando, ritardando. Término que indica disminución gradual del tempo.

Recitativo. Tipo de composición para voz con el ritmo y las inflexiones del lenguaje hablado, en la que importa más el texto que la música. Pertenece a óperas, oratorios y cantatas para los solistas.

Reexposición. Tercera sección de un movimiento en forma sonata, en el cual el material temático de la exposición o primera parte se repite en la tonalidad principal.

Registro. La zona de una gama completa de tonos.

Reguladores. Signos que sirven para indicar variaciones graduales de la intensidad.

Réquiem. Misa en honor de un muerto.

Resonancia. Se produce porque la oscilación de las ondas sonoras hace fluctuar la presión del aire y provoca que un objeto empiece a vibrar por la influencia de otro.

Reverberación. Un eco múltiple que, al sonar inmediatamente después del sonido original, lo alarga deformándolo. Las salas de conciertos se construyen con pantallas que evitan la reverberación.

Rhythm and blues. Tipo de música pop negra norteamericana de los años cincuenta.

Ricercare. Composición instrumental renacentista contrapuntística.

Ripieno. Conjunto de instrumentos que interviene en un concerto grosso.

Ritmo. Distribución de los sonidos en grupos con un metro o pulso regular donde el primer sonido de cada grupo porta un acento.

Romances. Cantos populares, generalmente en octosílabo, cuyo texto narra acontecimientos mientras la música se repite invariablemente. Eran narrados y cantados en los ambientes cultos de castillos y palacios y al pasar al pueblo se fueron modificando.

Romántica. Música propia del periodo romántico (siglo XIX).

Rondó. Forma musical basada en la alternancia entre varias estrofas y un estribillo que se repite (A, B, A, C, A). Se deriva de la danza de rondó.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

S

Seisillo. Grupo de valoración formado por un conjunto de seis notas de igual valor que han de tocarse en el tiempo ocupado normalmente por cuatro notas del mismo valor. El efecto puede ser el de dos tresillos o de tres grupos de dos notas, según se indique con los corchetes de las figuras.

Semitono. Es la distancia más pequeña entre dos notas. Medio tono.

Septeto. Obra para siete intérpretes.

Serenata. Música ejecutada al aire libre por la noche, que procede de la suite y consta de cuatro movimientos.

Serialismo. Método de composición en el que se utiliza una serie de tonos en un orden determinado.

Sexteto. Composición para seis intérpretes.

Sforzando. Acentuando fuertemente una nota o acorde.

Silencios. Son los signos que indican duración sin sonido. Los **silencios** no tienen sonido, pero sí duración. Hay tantos silencios como figuras. Los silencios pueden ser de **preparación,** si preceden a la figura, o de **complemento,** si la complementan.

Síncopa. El cambio de acentuación que se produce cuando una nota que empieza en parte o fracción débil se prolonga a una parte o fracción fuerte.

Sinfonía. Composición para orquesta sinfónica que se compone de cuatro movimientos: lento, rápido, semilento, rápido. Tras el periodo clásico se componen sinfonías que no tienen siempre cuatro movimientos.

Singspiel. Ópera alemana del siglo XVIII con diálogo hablado.

Solista. Cantante o instrumentista que realiza la parte de solo en una obra.

Solo. Composición para un instrumento.

Sonata. Composición instrumental para ser «sonata» por un número de entre uno y cuatro instrumentos. Consta de cuatro movimientos.

Soprano. Es la voz femenina más aguda.

Sordina. Accesorio usado en los instrumentos para amortiguar el sonido.

Sostenido. Alteración que modifica la altura de la nota un semitono ascendente.

Subdivisión. La división del pulso en fracciones. Es **binaria** en los compases cuyo pulso se puede dividir en dos, y **ternaria** si podemos fraccionar el pulso en tres partes. Los compases de subdivisión binaria o simples son

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aquellos cuyo pulso lo representa una figura simple sin puntillo. Los de subdivisión ternaria o compuestos son aquellos cuyo pulso lo representa una figura con puntillo. El numerador indica el número de tercios y el denominador la figura que entra en un tercio de parte. Para saber cuántas partes tiene un compás de subdivisión ternaria, tenemos que dividir el numerador entre tres.

Subdominante. Cuarto grado de la escala (IV).

Suite. Composición instrumental que consta de un mínimo de cuatro partes. En el Barroco se componía de una gama de antiguas danzas y más tarde se utilizó también el término para un conjunto de piezas instrumentales originarias de una ópera o de un ballet.

Sujeto. Tema o grupo de temas en los que está basada una obra.

T

Tema. Melodía muy reconocible. Idea musical en la que está basada una obra.

Tempo. Véase aire.

Tenor. Es la voz masculina más aguda. Instrumento de tesitura similar al de esa voz masculina.

Texturas. Diferentes maneras de presentarse una composición. Puede ser monódica, homofónica y polifónica. La textura **monódica** es una línea melódica a una sola voz, por ejemplo: la música hindú y el canto gregoriano. La **textura homofónica** consiste en una melodía acompañada por acordes, como en las canciones de música popular moderna. También se consideran de textura homofónica los cantos a dos o tres voces con movimientos melódicos en tonos paralelos, pero idéntico texto y ritmo. Se contrapone a la **textura polifónica** (varias voces sin que coincidan ritmo, texto y melodía).

Timbre. Una cualidad del sonido que permite distinguir las voces y los instrumentos. Se debe a la forma de la onda por la mezcla del sonido fundamental y otros accesorios que le acompañan llamados armónicos. Musicalmente da lugar al sonido característico de cada objeto, **voz e instrumento musical.**

Toccata. Pieza instrumental de forma libre, generalmente para teclado, tendente a exhibir la técnica del ejecutante, para ser «tocada» en contraposición a «cantada» de la cantata.

Tonalidad. Relación que existe entre determinados sonidos en torno a uno principal llamado tónica. Los siete sonidos de la tonalidad se ordenan mediante las escalas diatónicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tónica. El primer grado (I) de la tonalidad y la nota principal.

Tono. La suma de dos semitonos. Véase también altura.

Tonos enteros. Escala formada por tonos enteros, con ausencia de semitonos.

Transporte. Cambio de tonalidad de la música.

Trémolo. Reiteración rápida y continua de un tono.

Tresillo. Tres notas de igual valor que han de interpretarse en el tiempo normalmente ocupado por dos notas de igual valor. Se indica con el número tres encima.

Tríada. Acorde común de tres notas, compuesto de una nota fundamental y dos más a distancia de una 3.ª y una 5.ª por encima, respectivamente.

Trino. Alternancia rápida de dos notas en grados conjuntos.

Tritonal. Escala formada por tres tonos.

Tropo. En el canto gregoriano, pasaje introductorio o intercalado. Puede ser con o sin texto.

Trovadores. Poetas-músicos que interpretaban canciones de amor cortés en las cortes medievales de Europa.

Tutti. Término italiano que designa a toda la orquesta en su conjunto. Significa «todos».

U

Unísono. Varios instrumentos o voces que interpretan al mismo tiempo y en la misma altura.

V

Vals. Danza del siglo XIX en compás ternario.

Variación. Forma musical por la que un tema es presentado en su forma básica y después modificado. En España las «variaciones» se llaman «diferencias».

Vibrato. Fluctuación rápida de altura y/o volumen, que se usa para dar mayor expresión al sonido en los instrumentos de viento y de cuerda.

Vivace. Término de tempo que significa «muy rápido».

Vocal. Música cantada.

Vocalizar. Cantar varias notas sobre una sola vocal.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Z

Zarabanda. Danza lenta barroca en compás ternario, normalmente, con un acento en el segundo tiempo del compás. Es uno de los movimientos de la suite.

Zarzuela. Género dramático español con fragmentos cantados y dialogados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO IV

Contenido del CD

Contenido del CD audio

1. Canción: Las manos (Pilar Pascual)
2. Canción: Los pollitos (popular infantil)
3. Canción: Todos contentos (Pilar Pascual)
4. Canción: Aserrín, aserrán (popular infantil)
5. Canción de Solete (Pilar Pascual)
6. Canción: Silencio, silencio (popularizada)
7. Cuento: La granja encantada
8. Canción: Mi granja (popular infantil)
9. Lote sonoro de sonidos de animales
10. Canción: Ratón que te pilla el gato (popular infantil)
11. Lote sonoro: Los animales se mueven a distintas velocidades
12. Audición: «Baile de los polluelos en el cascarón», *Cuadros para una exposición* (Mussorgsky)
13. Canción: Palmas con un dedo (popular infantil)
14. Canción: Tengo una casita (popular infantil)
15. Lote sonoro: ¿Qué suena?
16. Lote sonoro: Sonidos del entorno
17. Canción: La flauta locuela (Pilar Pascual)
18. Cuento sonoro: El jardín mágico
19. Audición: «Allegro», *Sinfonía de los juguetes* de Leopold Mozart
20. Cuento sonoro: El hada de los juguetes
21. Audición: «Danza de las hadas», *Cascanueces* de Chaikowsky
22. Recitado rítmico: Caricatura
23. Canción: A mi burro (popular infantil)
24. Canción: Mi manita (popular infantil)
25. Danza: Ena Bushi (Japón)
26. Danza: Los siete saltos (popular de Dinamarca)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

27. Canción: Cu, cú cantaba la rana (popular infantil)
28. Canción: La familia (Pilar Pascual)
29. Canción: Los cubiertos (Pilar Pascual)
30. Canción: Arre borriquito (popular de Andalucía)
31. Canción: La Virgen va caminando (popular de Andalucía)
32. Canción: El tren (Pilar Pascual)
33. Canción: Come de todo (Pilar Pascual)
34. Canción: Coge la pelota (Pilar Pascual)
35. Canción: Ando, ando (Pilar Pascual)
36. Canción: Corre, corre (Pilar Pascual)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bibliografía

ACOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1977): *La educación psicomotriz como terapia.* Barcelona: Médica y Técnica.

ADELL, J. E. (1998): *La música en la era digital. La cultura de masas como simulacro*. Lérida: Milenio.

ÁGUEDA, M.ª F. (1998): «Vivencias musicales en la etapa infantil. La unidad didáctica como base de la experiencia». En García Fernández, D. (coord.), *La educación infantil: investigación y desarrollo del currículum.* Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

AGUIRRE DE MENA, O. y DE MENA GONZÁLEZ, A. (1992): *Educación musical. Manual para el profesorado.* Málaga: Aljibe.

AKOSCHKY, J. (1988): *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.* Buenos Aires: Ricordi.

AKOSCHKY, J. (1998): «Música en la escuela, un tema a varias voces» (cap. 4), pp. 173 a 209. En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la expresión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

ALLAIN, A. y HULLE, F. Le (1993): *La voz. Anatomía y fisiología.* Barcelona: Masson.

ALSINA, P. (1997): *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

ARONOFF, W. F. (1974): *La música y el niño pequeño.* Buenos Aires: Ricordi Americana.

AZNAREZ, J. J. (1992): *Didáctica del lenguaje musical.* Madrid: Edición Música para todos.

BACHMANN, M.-L. (1998): *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música.* Colección Pirámide Música. Madrid: Ediciones Pirámide.

BARCELÓ I GINARD, B. (1988): *Psicología de la conducta musical en el niño.* Palma de Mallorca: ICE Universidad de les Isles Baleares.

BELLÓN, S. y MORENO, M. (1999): *Teoría del lenguaje musical. Primer curso (Grado Elemental).* Madrid: Música Didáctica, S.L.

BERMELL, M. L. (2000): «Programa de intervención a través de la interacción de la música y el movimiento». En *Música y educación*, n.º 44, diciembre. Madrid.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Blázquez, F. y Lucero, M. (2002): «Modelos y técnicas de evaluación didáctica». En Medina y Salvador, *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación.

Calvo, M.ª L. y Bernal, J. (1996): «La importancia de la música en la Educación Infantil». En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, pp. 17-34, 9/1966. Granada: Servicio de Publicaciones. Campus Universitario de Cartuja.

Calvo, M.ª L. y Bernal, J. (1999): «La expresión musical en el currículum de educación infantil». En *La música en la educación infantil. Eufonía*, n.º 14. Barcelona: Graó.

Calvo, M.ª L. y Bernal, J. (2000): *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Campbell, D. (2000): *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños.* Barcelona: Ediciones Urano.

Cartón, C. y Gallardo, C. (1994): *Educación musical. «Método Kodály».* Valladolid: Castilla Ediciones.

Castelll, K. C. (1982): «Children's sensitive to stylistic differences in "clasical" and "popular" music». En *Psychology of Music*, Special Issue, 22-25.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003): *Prácticas de evaluación educativa. Materiales e instrumentos.* Madrid: Pearson. Prentice Hall.

Chevais, M. (1966): *Solfége scolaire*. París: Leduc.

Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (1993): *Desarrollo psicológico y educación, I.* Madrid: Alianza Psicología.

Comellas, M.ª J. y Perpinyá i Torregrosa, A. (1984): *La psicomotricidad en preescolar.* Barcelona: CEAC.

Copland, A. (1955): *Cómo escuchar la música*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cornout, G. (1983): *La voz.* México: Fondo de Cultura Económica.

Dalcroze, J. (1907): *Método para el desarrollo del sentido rítmico, del sentido auditivo y del sentimiento tonal* (8 vol.). París: Sandzo.

De las Nieves Martín, A. (1976): *Música y su didáctica.* Buenos Aires: Humanitas.

Despins, J. P. (1989): *La música y el cerebro*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Donaire, C. y Paredes, M. (1992): *Educación musical para el alumno: los primeros pasos.* Santiago de Chile: CPEIP.

Fernández, J. (2002): *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria.* Madrid: Fundación Auna. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ferrer, J. S. (2001): *Teoría y práctica del canto.* Barcelona: Herder.

Finger, F. y Dujan, L. (1987): *Todo suena. Música en la Educación Infantil.* Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.

Frega, A. (1989): *Educación Musical y computación*. Buenos Aires: Marymar.

Fridman, R. (1974): *Los comienzos de la conducta musical.* Buenos Aires: Paidós.

Fridman, R. (1988): *El nacimiento de la inteligencia musical.* Buenos Aires: Paidós.

Fubini (1990): *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo xx.* Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes, M. (1993): *Danzas de animación.* Madrid: San Pablo.

Gallego, J. L. y Salvador, F. (2002): «El diseño didáctico: objetivos y fines». En Medina y Salvador, *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación.

Gardner, Feldman y Krechevsky (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil.* Madrid: MECD y Morata.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Godkin, D (1999): «¿Nos hace la música más inteligentes?». *Orff España. Revista de la Asociación Orff*, n.º 11.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Graetzer y Yepes (1961): *Introducción a la práctica de Orff- Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.

Hall, D. (1960): «Orff-Schulwerk. Music for children». *Teacher's manual.* Mainz: B. Schott's Söhne.

Hardgreaves, D. (1998): *Música y desarrollo psicológico.* Barcelona: Graó.

Hayman, J. L. (1991): *Investigación y educación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Heigyi, E. (1999): *Método Kodály de solfeo.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Hemsy de Gainza, V. (1964): *La iniciación musical del niño.* Buenos Aires: Ricordi.

Hemsy de Gainza, V. (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.* Buenos Aires: Ricordi.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

HEMSY DE GAINZA, V. (editora) (1993): *La educación musical frente al futuro.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

HEMSY DE GAINZA, V. (editora): *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

HEMSY DE GAINZA, V. (1995): «Didáctica de la música contemporánea en el aula». En *Música y Educación*, n.º 24, pp. 17-24.

IMBERNÓN, F. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Graó.

INSTITUTO JOAN LLONGUERES (1974): *Educación rítmica en la escuela*. Barcelona: Ediciones Pilar Longueras.

JOYCE, M. (1987): *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.

KEMP, A. (1993): «La microtecnología en la Educación Musical. Posibilidades y consecuencias para el currículum». En Hemsy de Gainza (editora), *La educación musical frente al futuro.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

LACÁRCEL, J. (1995): *Psicología de la música y educación musical*. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor Ediciones.

LAGUÍA, M. J. y VIDAL, C. (1991): *Los rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años).* Barcelona: Graó.

LAGO, P. (1987): *Lo que sea sonará.* I y II. Madrid: Cuadernos de la UNED.

LAGO, P. y GARCÍA SIPIDO, A. (1983): *Música y plástica en la escuela*. Madrid: Marsiego.

LAGO, P. y GARCÍA SIPIDO, A. (1986): *Color, forma, ritmo y melodía para una expresión integral*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

LE BLOUNCH, J. (1979): *La educación por el movimiento.* Buenos Aires: Paidós.

LE HUCHE, F. y ALLAI, A. (1993): *La voz. Anatomía y fisiología.* Barcelona: Masson.

LIZASO, B. (1990): *Técnicas y juegos de expresión musical.* Madrid: Alhambra.

LÓPEZ IBOR, S. (1994): *El conjunto de instrumentos Orff.* En *Aula de Innovación Educativa*, n.º 24. Barcelona: Graó.

LORENZO, A. I. y RACIONERO, D. E. (1999): «Las condiciones de la docencia musical en primaria: el aula de música». En *Eufonía*, n.º 14. *La música en educación infantil* (marzo-1999), pp. 81 a 91. Barcelona: Graó.

MANEVEAU, G. (1993): *Música y educación. Ensayo del análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Marc Herrera, L. y Molas, S. (2000): *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.

Marín, I. (1995): *Juegos populares: jugar y crecer juntos*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y A. M. Rosa Sensat.

Mark, D. (1997): «La revolución digital como un desafío para la educación musical». En Hemsy de Gainza, V. (editora) (1997), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo xxi*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Marrou, H. I. (1970): *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universal.

Martenot, M. (1957): *Método Martenot. Solfeo. Formación y Desarrollo Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Martenot, M. (1970): *Método Martenot*. París: Magnard.

Martenot, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

Martín Ibáñez, C. (1987): *Canta, juega y descubre tu cuerpo*. León: Everest.

Martín Ibáñez, C. y Centeno, J. (1999): «El área de comunicación y representación y la educación musical en la educación infantil». En *La música en la educación infantil. Eufonía*, n.º 14. Barcelona: Graó.

Mbuyamba, L. (1997): «Compartir las músicas del mundo: algunas ideas para una educación multicultural en la música». En Hemsy de Gainza,V. (editora) (1997), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo xxi*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Medina, A. y Salvador, F. (2002): *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Moreno, J. M. y otros (1986): *Historia de la educación. Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid: Paraninfo.

Orff-Schulwerk (1950): *Musik fur kinder*. Mainz: B. Schott's Söhne.

Oriol, N. (1979): *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.

Oriol, N. (1983): *Agrupaciones instrumentales. Obras de autores clásicos*. Madrid: Alpuerto.

Pahlen, K. (1961): *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Palacios, F. y Riveiro, P. (1990): *Artilugios e instrumentos para hacer música*. Madrid: Ópera Tres.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona: Graó.

PASCUAL, M. P. (2002): *Didáctica de la educación musical en Primaria.* Madrid: Prentice Hall.

PASCUAL, M. P. (2004): *La batuta mágica. Educación Infantil 3, 4 y 5 años.* Madrid: Pearson Educación.

PISTON, G. (1991): *Armonía.* Barcelona: Labor.

PURAS, J. A., RIVAS, T. y ZAMORA, A. (1996): *Didáctica del folklore. Melodías tradicionales para jugar y bailar.* Valladolid: Castilla Ediciones.

RIVAS GARCÍA DE NÚÑEZ, M. y OTROS (1984): *Actividades musicales Preescolares.* México: Kapelusz.

SANTIAGO y MIRAS, A. (2002): «La función lúdica del lenguaje en las canciones populares infantiles». En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/infantil.html

SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1969): *Música para niños. Introducción.* Unión Musical Española.

SANUY, M. (1994): *Aula sonora. (Hacia una educación musical en Primaria).* Madrid: Morata.

SCHAFER, M. (1975): *El rinoceronte en el aula.* Buenos Aires: Ricordi.

STOKOE, P. (1967): *La expresión corporal y el niño.* Buenos Aires: Ricordi.

SUBIRATS, M. A. (1999): «La expresión musical en la etapa de la educación infantil: propuesta de organización de contenidos». En L*a música en la educación infantil. Eufonía*, nº 14. Barcelona: Graó.

SWANWICK, K. (1997): «Autenticidad y realidad de la experiencia musical». En Hemsy de Gainza (editora) (1997), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

SWANWICK, K. (1997): *Música, pensamiento y educación.* Madrid: Morata.

SZÓNYI, E. (1976): *La educación musical en Hungría a través del método Kodály.* Budapest: Corvina.

TAFURI, J. (1993): «La educación musical en las escuelas». En Hemsy de Gainza, V. (editora), *La educación musical frente al futuro.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

TOCH, E. (1985): *La melodía.* Barcelona: Labor.

TOMATIS, A. (1969): *El oído y el lenguaje.* Barcelona: Martínez Roca.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tomatis, A. (1979): *Educación y dislexia.* Madrid: Colección Educación Preescolar. CEPE.

Tur Mayans, P. (1992): *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico-musical.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Publicacions.

Vanderspar, E. (1990): *Manual Jaques-Dalcroze: Principios y recomendaciones para la enseñanza de la Rítmica.* Barcelona: Institut Joan Llongueres.

Varios: «La educación musical fuera del aula». En *Música y Educación*, n.º 51, octubre 2002. Madrid: Musicalis.

Vilar, J. M. (1997): «La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología». En *Eufonía*, n.º 6, pp. 101-109.

Walker, R. (1993): «Música y multiculturalismo». En Hemsy de Gainza, V. (editora) (1997), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo xxi.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Willems, E. (1967): *Formación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1968): *El ritmo musical.* Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1981): *El valor humano de la educación musical.* Barcelona: Paidós.

Wuytack, J. (1957): *Musicalia*. París: Leduc.

Wuytack, J. (1966): *La audición.* París: Leduc.

Zabala, A. (1990): «Materiales curriculares». En Mauri, T. y otros, *El currículum en el centro educativo.* Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona. (Cuadernos de Educación), pp. 125-167.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Vídeos de Educación Infantil (VHS)

BUIXONS, C. (1995): *¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué sé?* Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia / A. M. Rosa Sensat.

COROMINAS, A. (1995): *Comunicación y lenguaje verbal en Educación Infantil.* Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia / A. M. Rosa Sensat.

ROIG, T. y otros (1995): *La observación y experimentación en Educación Infantil.* Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia / A. M. Rosa Sensat.

SECURUM, R. M. y otros (1995)*: La organización de la clase de 3 años.* Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia / A. M. Rosa Sensat.

Otras referencias

http://platea.pntic.mec.es/~jgarci1/matdidac.htm_

http: www.xtec.es/recursos/musica/index.htm ...

http://www.juntaex.es/consejerias/ect/dgsi/rte/Recursos_Didactico.htm#musica_

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

COLECCIÓN
DIDÁCTICA
INFANTIL

Pilar Pascual Mejía es autora de libros de texto de Música para Primaria y Secundaria en el sello editorial Alhambra, de Pearson Educación. Durante su trayectoria profesional ha trabajado como profesora de Música en Primaria y Secundaria, Asesora de Formación Permanente del Profesorado y profesora de Didáctica de la Música en la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense.

Didáctica de la Música para Educación Infantil es un libro fundamental para los estudiantes de Magisterio, para los profesores universitarios y para los profesionales de la enseñanza musical en centros escolares de Educación Infantil. Muestra cómo las clases de música desarrollan las capacidades de los escolares, ayudan al perfeccionamiento auditivo y contribuyen al desarrollo motriz y de la memoria. Fomenta la capacidad del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Otros libros de la colección:

Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil

PEARSON
Educación

www.pearsoneducacion.com

ISBN 978-84-8322-303-1